Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270715
Centre d'intérêt: 778

Verville, Lucie.

Résultats de la mise à l'essai du programme de formation personnelle et sociale au secondaire, secteur régulier et secteur de l'adaptation : appréciation de son applicabilité, de son efficacité et de sa pertinence auprès des différentes clientèles étudiantes / Lucie Verville. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1979-1980.
238 f. : graph. ; 28 cm.

Cote Dewey: 373.011'09714/V571r Cote LC: LB/1620

Descripteur(s): *Enfance inadaptée *Education sociale *Développement de la personnalité *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Programme de formation personnelle et sociale au secondaire *Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes (Saint-Eustache, Québec) *Commission scolaire régionale Harricana (Amos, Québec) *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)

L'étude porte sur l'évaluation du Programme de développement personnel et social destiné aux classes d'adaptation au secondaire; ce programme a pour objectif de faire de l'élève un citoyen pour qui la vie a une valeur primordiale qu'il tend à respecter et à augmenter au meilleur de sa connaissance par des choix libres et responsables; il comprend deux parties, soit "Sensibilisation à la vie" et "Exploration de thèmes". Après une brève description du programme et de son contexte d'expérimentation, l'auteur justifie sa problématique d'évaluation qui repose sur les critères d'applicabilité, d'efficacité et de pertinence, avant de passer à leur appréciation auprès des diverses clientèles.

L'expérimentation a eu lieu en 1979-1980 dans trois commissions scolaires, la Commission des écoles catholiques de Montréal, la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, et la Commission scolaire régionale Harricana. Elle se déroulait à la fois dans des classes du cours régulier et dans des classes de l'adaptation, soit les classes de professionnel court, de transition et d'appoint. La cueillette des données pour les échelles d'appréciation, correspondant aux critères déjà mentionnés, s'est effectuée auprès de onze enseignants, lors d'une rencontre provinciale tenue le 21 mars 1980.

Le programme s'avère aussi difficilement applicable au secteur régulier qu'au secteur de l'adaptation; il semble que cette lacune d'opérationalisation soit inhérente au programme et ne dépende pas du groupe auquel il est appliqué. Bien que les données soient insuffisantes, il semble que la partie "Sensibilisation à la vie" du programme ait eu un impact plutôt positif chez les élèves des différentes clientèles et donc que cette partie ait été efficace et pertinente. Quant à la partie "Exploration de thèmes", qui visait à

développer chez l'élève la capacité de faire des choix éclairés, rien ne permet de vérifier son efficacité et sa pertinence.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270715

RESULTATS DE LA MISE A L'ESSAI DU PROGRAMME DE FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE AU SECONDAIRE, SECTEUR REGULIER ET SECTEUR DE L'ADAPTATION

APPRECIATION DE SON APPLICABILITE DE SON EFFICACITE ET DE SA PERTINENCE AUPRES DES DIFFERENTES CLIENTELES ETUDIANTES

Division des ressources
Service de l'Adaptation

Lucie Verville

1979-1980

- PRESENTATION -

Ce rapport est le résultat d'un projet de collaboration au plan de la recherche entre la Division des ressources et du développement du Service de l'Adaptation de la C.E.C.M. et la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal. L'auteur du rapport a travaillé comme auxiliaire de monsieur Pierre Pelletier, professeur à la Faculté. Ce dernier avait à conduire une recherche relative à l'implantation et à l'évaluation du programme de développement personnel et social dans des classes d'adaptation au secondaire. Le premier volet de cette recherche avait comme but immédiat de transmettre au responsables des classes d'adaptation, les remarques et suggestions concernant l'application du programme dans ces classes, de relever les aspects du programme qui s'avèrent difficilement applicables à la clientèle de ces classes. Le deuxième volet devait toucher à l'évaluation. C'est dans cette perspective qu'on utilisa les services de l'auxiliaire, étudiante en mesure et évaluation à l'Université de Montréal. A cette fin, elle assista à toutes les rencontres qui eurent lieu durant l'année scolaire entre les professeurs chargés d'appliquer le programme, le responsable de la recherche, la coordonnatrice du programme de formation personnelle et sociale à la C.E.C.M., la responsable de ce programme au bureau régional du M.E.Q. Elle accumula une telle quantité de données d'observation faites en classe, d'expériences vécues par les enseignants et rapportées au cours de ces séances d'évaluation que nous lui avons demandé, suite également aux essais qu'elle fit d'un questionnaire d'évaluation, de dégager ce qui ressort de

l'application du programme avec les élèves de l'adaptation.

Nous ne croyions pas que le matériel était si abondant, qu'il pouvait faire objet d'une étude de cette envergure. Nous pensons qu'il s'agit d'un travail que les responsables du Programme seront contents d'avoir maintenant comme ouvrage de références.

Guy Bourdeau
Responsable du
Centre des ressources.

TABLE DES MATIERES

Pages

1. DESCRIPTION DU PFPS ET CONTEXTE D'EXPERIMENTATION

1.1 Description du Programme de Formation Personnelle et Sociale 3

1.2 Contexte d'expérimentation 5

2. PROBLEMATIQUE D'EVALUATION

2.1 Problématique d'évaluation 9

2.1.1 Applicabilité 9

2.1.2 Efficacité 14

2.1.3 Pertinence 21

2.2 Situation lors de la cueillette de données 27

3. APPLICABILITE DU PFPS AUPRES DES DIVERSES CLIENTELES

3.1 Données recueillies à partir des trois échelles d'appréciation 29

3.2 Déroulement des démarches du PFPS 35

3.2.1 Déroulement de la démarche de Sensibilisation à la Vie 35

3.2.1.1 Amorce 35

3.2.1.2 Déroulement de la démarche 38

3.2.2 Démarche d'Exploration de Thèmes 41

3.2.3 Activités d'apprentissage 46

3.2.3.1 Ressources 48

3.3 Organisation pédagogique 50

3.3.1 Support aux enseignants 53

3.4 Fonctionnement des différentes clientèles étudiantes ainsi que les divers types d'enseignants à l'intérieur du PFPS 55

Pages

3.4.2 L'enseignant idéal pour le PFPS 58

3.5 Recommandations formulées par les enseignants en vue de faciliter l'application du PFPS 59

4. EFFICACITE DU PFPS AUPRES DES DIFFERENTES CLIENTELES ETUDIANTES

4.1 Données recueillies à partir des échelles d'appréciation 62

4.1.1 Impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les enseignants 62

4.1.2 Impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les élèves 65

4.1.3 Réaction des élèves face au PFPS 72

4.2 Effets produits par le PFPS 89

4.2.1 Effets du PFPS sur les élèves 89

4.2.2 Effets du PFPS sur les enseignants 92

4.2.3 Réactions suscitées par le PFPS dans le milieu 95

5. PERTINENCE DU PFPS AUPRES DES DIFFERENTES CLIENTELES ETUDIANTES

5.1 Données recueillies à partir de la grille d'évaluation des objectifs spécifiques du PFPS reliés aux processus à acquérir 104

5.2 Compréhension par les élèves des intentions du PFPS .. 111

5.3 Données recueillies à partir des grilles d'évaluation des objectifs généraux et des contenus d'apprentissage reliés aux cinq (5) secteurs du PFPS 118

5.4 Opinion des enseignants quant à la pertinence de la répétition de la démarche de Sensibilisation à la Vie et/ou du PFPS en général pendant onze (11) ans 125

6. SYNTHESE ET CONCLUSION

7. RECOMMANDATIONS POUR L'EVALUATION

ANNEXE I

Pages

Quarante-deux objectifs spécifiques du PFPS 142

ANNEXE II

Démarche de Sensibilisation à la VIE 144

ANNEXE III

Démarche d'Exploration de Thèmes 150

ANNEXE IV

Instruments de mesure et de cueillette de données 155

* * *

Notre discussion de l'applicabilité, de l'efficacité ainsi que de la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes au terme de cette année d'expérimentation prendra le cheminement suivant. Au premier chapitre, nous décrirons brièvement le programme de Formation Personnelle et Sociale (PFPS) ainsi que son contexte d'expérimentation au terme de cette année scolaire. Au second chapitre, nous justifierons notre problématique d'Evaluation du PFPS, en précisant la signification des trois qualités désirées du programme (applicabilité, efficacité et pertinence) qui ont fait l'objet de la cueillette de données au cours de l'année. Les troisième, quatrième et cinquième chapitres seront réservés à l'appréciation de ces trois qualités désirées du programme. Passons maintenant à notre description du PFPS qui fait l'objet de notre étude.

Chapitre premier

Description du PFPS et contexte d'expérimentation

1.1 Description du Programme de Formation Personnelle et Sociale

Le programme de Formation Personnelle et Sociale (PFPS) a comme but à long terme de faire de l'élève un citoyen pour qui la vie a une valeur principale qu'il tend à respecter et à augmenter au meilleur de sa connaissance par des choix libres et responsables. Le programme est composé de deux parties: "Sensibilisation à la vie" et "Exploration de thèmes". Nous allons premièrement centrer notre attention sur la première partie du programme qui en constitue en quelque sorte le fondement.

La démarche pédagogique de la "Sensibilisation à la Vie" comprend douze étapes dont les six premières visent à amener l'élève à se sensibiliser à la nature de la vie et à son fonctionnement, et les six dernières visent à amener l'élève à se sensibiliser aux variations de la vie, c'est-à-dire aux phénomènes qui agissent sur la vie pour en augmenter ou en diminuer l'intensité. L'essentiel de la démarche est de coller à la réalité de l'élève. A partir des suggestions des élèves, le professeur qui joue essentiellement un rôle d'animateur, donne lieu à des mises en situation, des rappels d'événements connus de tous et de situations vécues personnellement pour amener les élèves à se poser une question personnelle sur un sujet qui les préoccupe dans la vie. Cette première étape franchie, les élèves ont à trouver des moyens pour répondre à leur question (à partir de leur propre initiative). Une fois la réponse trouvée, les élèves ont à partager leurs découvertes avec le reste de la classe afin que cette dernière puisse en tirer une conclusion et parvenir à une synthèse personnelle. Comme il s'agit d'une démarche qui favorise l'expression personnelle chez des élèves peu habitués à ce genre de "cours", le climat de la classe doit refléter le respect

mutuel des élèves entre eux et envers le professeur qui cherche, observe et découvre la vie avec eux. C'est donc là le prérequis du PFPS. Environ huit rencontres sont réservées à cette première partie du programme qui sert de grille de référence à la deuxième partie dont nous allons traiter ci-bas.

La démarche d'Exploration de Thèmes suit les mêmes pas que la démarche de la Sensibilisation à la Vie, sauf qu'ici, le focus est mis sur des thèmes rattachés aux secteurs suivants: le civisme, la famille, la sexualité, l'économie et la santé. On cherche donc dans l'Exploration de Thèmes, à ce que l'élève "explore" des thèmes reliés à sa vie quotidienne en se servant de l'expérience de Sensibilisation à la Vie comme grille de référence.

Les attentes spécifiques du PFPS sont traduites sous forme de quarante-deux (42) objectifs. Neuf (9) objectifs se rapportent de façon plus particulière à la démarche de Sensibilisation à la Vie. Néanmoins, la démarche d'Exploration de Thèmes comprend l'ensemble des quarante-deux (42) objectifs, y compris les neuf (9) qui ont fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la démarche de Sensibilisation à la Vie.*

---

* En appendice 1, vous retrouverez la liste des quarante-deux (42) objectifs.

En appendice 2, vous retrouverez un résumé de la démarche de Sensibilisation à la Vie ainsi que les neuf (9) objectifs qui s'y rapportent.

Enfin en appendice 3, vous retrouverez un résumé de la démarche d'Exploration de Thèmes.

1.2 Contexte d'expérimentation

L'expérimentation du PFPS s'est effectuée dans trois commissions scolaires, soit la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.), la Commission Scolaire Régionale Blainville-Deux-Montagnes (CSRBDM), et la Commission Scolaire Régionale Harricana (CSRH).

Il fut expérimenté à la fois dans des classes du régulier et dans des classes de l'adaptation.* Les périodes de cours réservés à la Formation Personnelle et Sociale (FPS) étaient dispensées soit à période fixe chaque semaine ou soit selon un horaire flexible; dans ce dernier cas, l'enseignant pouvait ajouter des périodes au besoin. Tous les enseignants avaient suivi des stages théoriques et/ou pratiques en FPS et la majorité d'entre eux avaient une formation préalable, soit en technique d'animation, soit en pédagogie ouverte ou autre. Seulement deux enseignantes parmi les onze qui expérimentaient le programme voyaient les élèves uniquement pour le cours de Formation Personnelle et Sociale (FPS). Elles opéraient dans le cadre d'un projet "Prévention drogue" dont il sera fait mention un peu plus loin. Quatre enseignants avaient comme clientèle étudiante des classes de l'adaptation, six enseignants avaient des classes du régulier et un enseignant avait la charge des deux. On retrouve à la page suivante un tableau descriptif de la population enseignante et de la clientèle étudiante mettant en commun toutes les informations ci-mentionnées.

Deux services de la C.E.C.M. se sont intéressés d'une façon particulière à cette expérimentation soit le Service aux étudiants et le Service de l'adaptation. Du côté du Service aux étudiants, on a engagé deux

---

* On inclue dans les classes d'adaptation, les classes du Professionnel Court (PC), de Transition et d'Appoint.

TABLEAU 1

TABLEAU DESCRIPTIF DE LA POPULATION (ENSEIGNANTS)

COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU ENSEIGNE	CLIENTELE ETUDIANTE (TYPE)	MATIERES AUTRES QUE P.F.P.S. VUES AVEC LES MEMES ELEVES	FORMATION EN P.F.P.S. STAGES	FORMATION EN P.F.P.S. AUTRES	HORAIRE D'APPLICATION DU P.F.P.S.
C.S.R. Harricana	Sec. III	1) P.C. Allégés 2) Adaptation Débiles Légers	Français Mathématiques Anglais	Théoriques	Péd. ouverte Prodas Gordon	Fixe 1 cours/ semaine
C.S.R.B.D.M.	Sec. II	Régulier 7 groupes	E.R.C.	Théoriques et Pratiques	Prodas Cert. animation	1-1/2 per/sem. flexible
C.E.C.M.	Sec. I-II	1) P.C. 2 groupes 2) Adaptation 1 groupe	Arts Education physique	Théoriques et Pratiques	Prodas	1 per/sem. flexible
C.S.R.B.D.M.	Sec. II-III	1) Régulier 1 groupe 2) Adaptation 1 groupe	Arts plastiques Arts comm.	Pratiques		1 per/sem. flexible (groupe 1) fixe (groupe 2)
C.E.C.M.	Sec. II	Régulier 2 groupes	Français	Pratiques	Art. animation	1 per/sem fixe
C.S.R.B.D.M.	Sec. V	Régulier 1 groupe	NON (Enseignement moral)	Théoriques et Pratiques	OUI	2 per/sem. fixe
C.S.R. Harricana	Sec. I-II-III-IV-V	Adaptation 6 classes de déficients 13 groupes	Art culinaire	Théoriques	Péd. ouverte Prodas A.D.E.R.	Fixe 1 per/sem pour 11 groupes et 2 per/sem pour 2 groupes.
C.S.R.B.D.M.	Sec. III-IV-V	Régulier 4 groupes	Espagnol	Théoriques et Pratiques	NON	1 per/sem. fixe sauf groupe 1

COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU ENSEIGNE	CLIENTELE ETUDIANTE (TYPE)	MATIERES AUTRES QUE P.F.P.S. VUES AVEC LES MEMES ELEVES	FORMATION EN P.F.P.S.		HORAIRE D'APPLICATION DU P.F.P.S.
				STAGES	AUTRES	
C.E.C.M.	Sec. III-IV	P.C. 7 groupes	F.P.S. dans le cadre d'un projet "Prévention drogue"	A la C.E.C.M.	Cert. animation - analyse transactionnelle	1 per/15 jours flexible
C.E.C.M.	Sec. III	Régulier 14 groupes	F.P.S. dans le cadre du projet "Prévention drogue"	A la C.E.C.M.	Animation de groupe	1 per/sem. fixe
C.S.R.B.D.M.	Sec. III	Régulier 1 groupe	NON Enseignement moral	Théoriques et Pratiques	NON	1 per/sem.

intervenants pour faire de l'éducation préventive dans le domaine des drogues au moyen de l'application du PFPS. Il était entendu que les "drogues" constitueraient une thématique privilégiée d'explorer avec les élèves. On voulait vérifier si le PFPS pouvait avoir des répercussions en faveur d'une diminution de la consommation des drogues chez les étudiants au professionnel court (PC) et au secteur régulier. Au Service de l'Adaptation, une recherche conduite par Monsieur Pierre Pelletier de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, assisté de Mademoiselle Lucie Verville et chargée de rédiger ce rapport, visait à vérifier les effets de l'application de ce programme auprès d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire comparativement à son application auprès d'élèves du secteur régulier. Les responsables de la recherche tant à la Division des ressources et du développement de la CECM, qu'à l'Université espéraient que cette recherche puisse contribuer au développement d'un modèle éducatif global plus approprié pour les élèves "en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". L'évaluation s'est donc avérée plus rigoureuse pour les enseignants de la CECM qui ont expérimenté le PFPS. Le présent rapport rend compte des résultats de la recherche faite au Service de l'Adaptation.

Le PFPS a été mis en branle de façon quelque peu tardive aux alentours du mois d'octobre 1979 pour se terminer au moins de juin 1980, et cela pour la majorité des enseignants impliqués. L'expérimentation a été interrompue à quelques deux ou trois reprises à cause de grèves et autres contretemps qui ont eu lieu au cours de l'année scolaire 1979-80. En moyenne, les enseignants auraient passé avec leurs élèves, une douzaine de périodes réservées au PFPS.

Discutons maintenant de la problématique d'évaluation de la présente recherche.

Chapitre deuxième

Problématique d'évaluation

2.1 Problématique d'évaluation

La problématique d'évaluation qui nous concerne dans la présente expérimentation cherche à vérifier l'applicabilité, l'efficacité ainsi que la pertinence du PFPS auprès des deux types de clientèles étudiantes, soit l'adaptation et le régulier, en mettant en relief les différences qui peuvent surgir entre les deux. Nous tenons à souligner que comme il s'agissait d'un programme que l'on "mettait à l'épreuve" au secondaire, ce rapport constituerait donc une appréciation plutôt qu'une évaluation de l'applicabilité, l'efficacité ainsi que la pertinence du PFPS auprès des deux types de clientèles étudiantes.

Les instruments de mesure et de cueillette de données qui ont été élaborées pour fins d'évaluation de l'applicabilité, de l'efficacité et de la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles, comportaient une série d'échelles d'appréciation, des questionnaires-entrevues ainsi que des grilles d'évaluation. Nous allons maintenant tenter d'illustrer comment ces instruments de mesure et de cueillette de données servent à évaluer l'applicabilité, l'efficacité et la pertinence du programme et nous allons décrire les analyses statistiques qui permettront de mettre en relief les différences qui peuvent surgir entre les deux différentes clientèles étudiantes pour ce qui est des trois critères d'évaluation.

2.1.1 Applicabilité

Dans notre évaluation de l'applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, nous allons premièrement tenir compte du degré selon lequel on peut estimer que les démarches du programme ont été appliquées de façon systématique par les enseignants.

Deuxièmement, nous allons tenir compte de la réaction que l'application du PFPS aurait suscitée chez les enseignants. Troisièmement, nous allons tenir compte de la compréhension par les enseignants des objectifs poursuivis par la démarche de Sensibilisation à la Vie, qui constitue le fondement du PFPS. Nous croyons que l'application que les enseignants ont fait de la démarche de Sensibilisation à la Vie, aurait pu être reliée à l'interprétation qu'ils ont fait des attentes de cette démarche.

Les facteurs dont nous avons traité jusqu'à présent sont évalués au moyen d'échelles d'appréciation que nous allons décrire plus loin.* Nous procéderons ensuite dans notre évaluation de l'applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, à un compte-rendu des données recueillies à partir des questionnaires-entrevues qui ont été pertinentes à l'évaluation de l'applicabilité du PFPS. Les données dont il est question, comportent le déroulement des deux démarches du PFPS, soit la démarche de Sensibilisation à la Vie et celle de l'Exploration de Thèmes, l'organisation pédagogique du cours de Formation Personnelle et Sociale, le fonctionnement des différentes clientèles étudiantes à l'intérieur du PFPS, ainsi que des types de professeurs pour le cours de Formation Personnelle et Sociale et finalement, les recommandations des enseignants face à l'application du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes.

Passons maintenant à une explication des échelles d'appréciation que nous avons mentionnées.

---

* N.B. Nous avons emprunté le terme "Echelle d'appréciation", mais il s'agit plutôt de questionnaires d'appréciation.

L'échelle d'appréciation de l'application des démarches du programme a été conçue originalement pour apprécier l'application de la démarche de Sensibilisation à la Vie. Cependant, comme les démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes impliquent un processus relativement semblable, on peut inférer de l'application de la démarche d'Exploration de Thèmes à partir de l'application de la démarche de Sensibilisation à la Vie. D'ailleurs, des données du questionnaire-entrevue permettent de vérifier le degré avec lequel la démarche d'Exploration de Thèmes aurait été appliquée systématiquement.

Dans l'élaboration de cette échelle, nous avons établi sept différentes façons dont la démarche pouvait être appliquée et nous les avons placées par ordre, de la façon la plus systématique à la façon la moins systématique accordant à chacune une cote allant de un à sept respectivement. Ainsi, plus les choix des cotes tendaient vers un, plus on pouvait supposer que l'application de la démarche avait été systématique.

Pour ce qui est de l'échelle d'appréciation de la réaction des enseignants face à l'application du programme, elle était constituée de quatre questions à savoir:

a. si l'application du PFPS avait été pour eux une expérience favorable,

b. si le PFPS avait augmenté leur motivation dans leur carrière d'enseignement en général,

c. s'ils se sentaient à l'aise avec le programme, et finalement,

d. s'ils s'étaient sentis compétents à appliquer le programme.

Dans l'élaboration de l'échelle de compréhension des objectifs poursuivis par la démarche de Sensibilisation à la Vie, on cotait les réponses fournies par les enseignants qui étaient invités à exprimer de façon succincte:

a. leur vision des attentes de la partie Sensibilisation à la Vie du programme et,

b. leur vision de la place qu'occupait la partie Sensibilisation à la Vie dans le programme.

Les éléments de réponse que l'on recherchait dans la première question correspondaient aux objectifs terminaux de la démarche de Sensibilisation à la Vie, visant:

1. Une plus grande aisance à exprimer des sentiments personnels.
2. Plus de relations interpersonnelles intimes entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et le professeur.
3. Plus d'interrogations personnelles sur la nature de la vie et son fonctionnement.
4. Des manifestations d'engagement à protéger et/ou promouvoir ce que l'on découvre de vivant en soi, chez les autres et dans l'environnement.

Ainsi l'évaluation des réponses des enseignants était directement reliée au nombre d'éléments compris dans leurs réponses.

En ce qui concerne la deuxième question, on attribuait une cote de "1" à toute réponse indicative d'une compréhension de la partie Sensibilisation à la Vie comme base ou fondement du programme, la cote "2" à toute réponse indicative d'une compréhension de la partie Sensibilisation à la Vie comme déclencheur du programme et la cote "3" à toute autre interprétation.

S'il y a eu des difficultés de compréhension à l'intérieur de la partie Sensibilisation à la Vie du programme, on peut aussi s'attendre à des difficultés de compréhension à l'intérieur de la partie Exploration de Thèmes, puisque les deux parties sont, en quelque sorte, interreliées.*

Il est à noter que seules les données recueillies pour l'évaluation de l'efficacité du programme se prêtent au traitement statistique puisque c'est le seul "critère d'évaluation" dont la cueillette de données procure des effectifs suffisants pour une analyse statistique. Pour ce qui est des deux autres "critères d'évaluation", soit l'applicabilité et la pertinence du PFPS, les données recueillies seront compilées de façon à séparer les enseignants au secteur de l'adaptation des enseignants au secteur régulier. Nous pourrons ainsi, à simple vue d'oeil, vérifier les différenciations entre les enseignants des deux types de clientèle étudiante.

---

* Au quatrième appendice, vous trouverez tous les instruments de mesure et de cueillette de données dont nous avons traité dans cette section.

2.1.2 Efficacité

Le PFPS est-il efficace auprès des différentes clientèles étudiantes?

On peut dire qu'un programme est efficace dans la mesure où ses objectifs sont atteints. Les objectifs dont disposaient les enseignants en Formation Personnelle et Sociale concernaient de façon transcendante le développement de la sensibilité à la vie (démarche de Sensibilisation à la Vie) et le développement du processus d'élaboration des choix (démarche d'Exploration de Thèmes), et de façon sectorielle les objectifs portant sur les apprentissages effectués par les élèves dans les secteurs famille, santé, civisme, sexualité et économie qui sont en relation avec le processus d'élaboration des choix.*

Pour ce qui est des objectifs généraux poursuivis par les deux démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes, ils visaient respectivement à rendre l'élève progressivement capable de:

Objectifs de Sensibilisation à la Vie:

- reconnaître à travers différents phénomènes les diverses manifestations de la présence de la vie en général et de la vie humaine de façon plus spécifique,
- percevoir adéquatement les divers facteurs agissant sur la vie, soit pour la maximiser ou la faciliter, soit pour l'inhiber ou la diminuer,
- faire des choix d'action qui respectent et promeuvent la vie aussi bien en lui que chez les autres êtres vivants, pris individuellement ou collectivement.

---

* Ces objectifs se retrouvent à l'intérieur de la grille d'évaluation des objectifs généraux reliés aux 5 secteurs du PFPS.

Objectifs d'Exploration de Thèmes:

- s'informer, en allant chercher aux principales sources, internes ou externes, les données nécessaires,
- comprendre ces données par un travail d'analyse, d'approfondissement, de recherche, ou encore par une travail d'intégration, d'unification et de synthèse en vue d'une éventuelle action,
- se situer par rapport à lui-même et aux autres en fonction des valeurs respectives, des possibilités effectives et des conséquences envisagées,
- agir en fonction de ses choix et décisions dans une optique d'évaluation ultérieure et de réajustement continu.

Ces objectifs généraux ont été traduits en termes d'actions décrivant le contenu du processus à acquérir. Il s'agit des quarante-deux (42) objectifs mentionnés dans la description du PFPS au début du présent rapport.

L'allure plutôt philosophique qu'opérationnelle de ces objectifs laisse une impression bien justifiée que ces derniers se prêtent mal à la mesure et à l'évaluation. La vérification de l'atteinte de tels objectifs impliquerait avant tout la nécessité de les rendre observables. Il s'agit là d'un travail qu'il resterait à élaborer afin de permettre une évaluation de l'efficacité du PFPS qui soit conforme aux règles et aux exigences de la Docimologie.

Pour les besoins de la présente recherche, un début de travail de ce genre a été entrepris par lequel on a tenté d'identifier les objectifs terminaux du PFPS,* que l'on croyait réalisables à la suite d'un premier cours de PFPS au Secondaire dans les secteurs régulier et de l'adaptation, et que l'on pouvait soumettre à une évaluation. Ces objectifs visaient chez l'élève, la capacité:

1. d'exprimer ses véritables pensées et/ou ses véritables sentiments,
2. d'identifier et/ou de rechercher des moyens réalistes (qui tiennent compte de ses possibilités et de celles de son milieu) et responsables (qui tiennent compte des conséquences de ses actes) pour augmenter sa qualité de vie,
3. de passer effectivement à l'action à l'aide de ces moyens réalistes et responsables.

Le transfert de ces objectifs chez les élèves était vérifié au moyen d'un pré-test, post-test destiné à mesurer le changement qui se serait produit chez les élèves depuis le début du cours de Formation Personnelle et Sociale et qui aurait été conséquent de ce dernier. Il est à noter que ce pré-test, post-test a été élaboré en fonction des possibilités d'utilisation par toutes les clientèles étudiantes, soit celles du secteur régulier et celles du secteur de l'adaptation. Passons maintenant à la description de cet instrument de mesure.

Le pré-test entre dans le cadre des première et sixième étapes

---

* Nous entendons par là les objectifs reliés à l'une ou l'autre des deux démarches du programme.

de la démarche de Sensibilisation à la Vie, où les élèves sont appelés à mettre en commun leurs connaissances et/ou leurs impressions sur la vie, sur ce qui l'augmente ainsi que sur ce qui la diminue. Nous faisons l'enregistrement d'une activité au cours de laquelle les élèves sont invités, au début du cours, à s'exprimer sur "quand ils se sentent bien" et "quand ils se sentent mal dans la vie", et "pourquoi c'est ainsi". Nous faisons ensuite une analyse qualitative de contenu de ces enregistrements, ce qui permet dans une certaine mesure, l'identification de certains besoins de Formation Personnelle et Sociale des élèves. Ceci nous procure donc certaines données qui viendront s'ajouter au fondement à partir duquel on pourra mettre en relief la pertinence du programme auprès des différentes clientèles étudiantes.*

Le post-test, que les élèves sont invités à passer à la fin de l'année scolaire, comprend deux parties. La première partie comporte une activité de rétrospective au cours de laquelle les élèves ré-entendent les enregistrements du pré-test et sont invités à en donner leurs impressions. L'enseignant note les impressions des élèves sur une fiche d'observation réservée à cet effet.* Nous croyons que si les élèves sentent qu'ils ont fait du progrès au point de vue Formation Personnelle et Sociale au cours de l'année, la remarque en viendrait spontanément de leur bouche.

La seconde partie du post-test comporte un "Jeu du patient" au

---

* Nous réservons à la section prochaine une discussion plus élaborée du rapport entre les données du pré-test et la pertinence du PFPS.

* On retrouve cette fiche d'observation ainsi que la formule pédagogique du pré-test, post-test à la 4ième annexe.

cours duquel un échantillon d'élèves sont invités à reprendre l'enregistrement mais cette fois-ci, ils doivent produire une réponse qui soit la plus vivante, la plus plausible, la plus sincère et la plus sensible possible, à savoir ce qui fait qu'ils se se sentent bien ou mal dans la vie, pourquoi c'est ainsi, et en plus, ce qu'ils peuvent faire pour se sentir bien dans leur vie et pour éviter de se sentir mal. En plus de l'enseignant, les élèves de la classe ont à juger de la vivacité, plausibilité, sincérité et sensibilité de la réponse qui leur est produite.*

Les objectifs spécifiques du cours de Formation Personnelle et Sociale que nous désirions vérifier à partir du "jeu du patient", visaient chez l'élève la capacité:

- d'identifier ce qui fait qu'il se sente bien et ce qui fait qu'il se sente mal dans la vie et/ou dans une situation donnée,
- d'identifier ce qu'il est capable de faire pour se sentir mieux dans la vie et/ou dans une situation donnée,
  a. en reconnaissant ses limites et les limites de son milieu,
  b. en reconnaissant les conséquences de ses actes
- d'exprimer ceci devant la classe et enfin,
- de faire ce qu'il dit qu'il pourrait faire pour se sentir mieux dans la vie et/ou dans une situation donnée.

---

* Les enseignants avaient à coter les réponses des patients à partir de leur propre jugement des critères qui leur étaient apparus faibles, moyens et forts et ensuite avaient à coter ces réponses à partir du jugement qu'en avaient fait les élèves.

Voici comment ces quatre critères étaient présentés aux élèves.

1. Sincérité

Est-ce que le "patient" est sincère dans ce qu'il dit? (Est-ce que c'est vraiment comme lui ou elle de dire cela?)

2. Plausibilité

Est-ce qu'on croit que le patient va vraiment faire ce qu'il dit qu'il va faire?

3. Vivacité

Est-ce qu'avec ce qu'il dit qu'il peut faire, le patient se sentirait vraiment mieux dans la vie?

4. Sensibilité

Est-ce que ce qu'il dit est faisable, si on considère ses limites et les limites de son entourage, qu'il nous a décrites?

On postulait que le transfert de ces objectifs spécifiques qui découlaient directement des objectifs terminaux que nous avions établis, serait traduit par la vivacité, plausibilité, sincérité et sensibilité de la réponse des élèves. La congruence entre les évaluations produites par les élèves et par l'enseignant, telle que mise en évidence à l'aide d'un coefficient de corrélation entre les cotes représentatives du jugement de l'enseignant et des cotes représentatives du jugement des élèves par rapport aux critères d'évaluation de la réponse des "patients" peut servir en quelque sorte de validation partielle de notre instrument de mesure. A partir des données que nous aurons recueillies

du post-test, nous ferons une analyse comparative des différentes clientèles étudiantes.

Le pré-test, post-test que nous venons de décrire, constitue le pivot d'attention sur lequel reposent les besoins d'évaluation de la présente recherche. Cependant, nous considérons les facteurs suivants comme étant susceptibles d'être reliés à l'efficacité du PFPS auprès des diverses clientèles étudiantes. Il s'agit de l'impact du programme chez les élèves et chez les enseignants, de la réaction que le programme aurait suscitée chez les élèves et enfin, des effets du programme chez les élèves, chez les enseignants ainsi que dans le milieu.

Ce qui nous incitait à vérifier l'impact du programme chez les enseignants était la supposition qu'un impact produit par le programme chez les élèves eut été précédé d'un certain impact du programme chez les enseignants. La réaction et l'impact du programme chez les élèves et chez les enseignants sont mesurés au moyen d'échelles d'appréciation tandis que les effets du programme chez les élèves, les enseignants et le milieu sont appréciés à partir des données recueillies des questionnaires-entrevues.

Passons maintenant à une description de ces échelles d'appréciation.

L'échelle d'appréciation de la réaction des élèves face au problème était composée de deux parties: l'une mesurait leur intérêt et l'autre mesurait leur implication face au programme. L'intérêt des

élèves était vérifié au moyen d'une question et l'implication des élèves face au programme était vérifiée au moyen de deux questions.*

L'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie du programme chez les élèves et chez les enseignants était composée de quatre questions qui correspondaient, de façon directe ou indirecte, aux objectifs terminaux de la démarche de Sensibilisation à la Vie.

Les données recueillies à partir des échelles d'appréciation de l'impact et de la réaction suscités par le programme chez les élèves, ont été soumises à une série d'analyses de la variance à classification unique (Oneway analysis of variance), afin d'établir pour tous les items composant les échelles d'appréciation, les différences significatives qui pourraient exister entre les diverses clientèles étudiantes.

2.1.3 Pertinence

Le PFPS est-il pertinent pour les différentes clientèles étudiantes?

On peut dire qu'un programme est pertinent dans la mesure où il répond aux besoins des élèves auprès desquels il est appliqué. Dans l'évaluation de la pertinence du PFPS, il s'agit premièrement, d'identifier les besoins de Formation Personnelle et Sociale des élèves. Tel que mentionné dans la section précédente, nous pouvons aller puiser une partie de cette information à partir d'une analyse qualitative de

---

* Une enseignante avait ajouté pour ses propres besoins d'appréciation de l'implication de ses élèves au cours de FPS, six questions supplémentaires. Nous avons décidé de les inclure dans le présent rapport.

contenu des données recueillies du pré-test. Cette analyse qualitative de contenu s'effectue au moyen d'une catégorisation des réponses qu'auront données les élèves aux questions: "Quand est-ce que tu te sens bien" et "Quand est-ce que te sens mal dans la vie". Il en découle des catégories "d'états de bien-être et d'états d'indolence dans la vie", pour lesquels on obtient une fréquence d'occurence qui diffère selon les différentes clientèles étudiantes. Ces "états de bien-être et d'indolence" traduisent de façon indirecte certains besoins de Formation Personnelle et Sociale des élèves qui pourront aider l'enseignant à orienter une partie de son cours en Formation Personnelle et Sociale en fonction des besoins qu'il aura pu identifier à la suite du pré-test. Par exemple, si l'enseignant se rend compte que beaucoup de ses élèves se sentent mal quand ils sont incapables d'exprimer ce qu'ils ressentent, il peut alors mettre de l'emphase sur les parties du PFPS qui invitent l'expression de ses sentiments.

Si, à l'occasion du post-test, le retour des élèves face aux enregistrements du pré-test effectué au début du cours de Formation Personnelle et Sociale est caractérisé par une impression de progrès dans leur facilité à s'exprimer de façon personnelle, on pourra alors affirmer que le PFPS aura comblé ce besoin particulier des élèves.*

Dans notre appréciation de la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, nous cherchons à vérifier si les objectifs généraux et "spécifiques"* poursuivis par le PFPS répondent

---

* Nous tenons à vous faire remarquer que l'identification des besoins de Formation Personnelle et Sociale des élèves est très dépendante du degré avec lequel les élèves auront pris l'activité pré-test au sérieux.

* Nous mettons le qualificatif "spécifiques" entre guillemet puisqu'il ne s'agit pas d'objectifs spécifiques qui sont conformes aux règles de la docimalovie.

effectivement aux besoins des élèves. Pour les besoins de la cause, des grilles d'évaluation ont été conçues à partir desquelles les enseignants étaient invités à coter l'importance relative qu'ils avaient accordée aux objectifs généraux, reliés aux cinq secteurs du programme ainsi qu'aux objectifs "spécifiques" du programme reliés aux processus à acquérir. Nous admettons la possibilité que les enseignants cotent les objectifs sur la base de leur pertinence, de leur applicabilité, ou encore de leur compréhensibilité. Ainsi, les enseignants pourraient attribuer une faible cote aux objectifs qui ne répondaient pas aux besoins de leurs élèves, qui seraient trop difficiles à poursuivre en milieu scolaire ou bien qu'ils ne comprendraient pas à cause d'une formulation obscure ou trop abstraite.

Comme nous possèderons certaines données sur les besoins des élèves sur l'applicabilité ainsi que la compréhensibilité du programme, nous pourrons par conséquent, juger si les objectifs ont été cotés sur la base de leur applicabilité ou encore, de leur compréhensibilité plutôt que sur la base de leur pertinence.

Rattachée à la grille d'évaluation des objectifs généraux reliés aux cinq secteurs du programme, il y a une grille d'évaluation des contenus d'apprentissage visant à identifier les thèmes proposés dans le cadre des cinq secteurs de la démarche d'Exploration de Thèmes qui avaient été les plus populaires auprès des élèves. Dans cette dernière, les enseignants étaient invités à cocher les contenus d'apprentissage qu'ils avaient traités en cours d'année avec leurs élèves. Comme le choix des thèmes était laissé aux élèves, les thèmes qui ont été le souvent abordés dans les classes des différentes clientèles étudiantes,

auraient été les plus rattachés aux besoins des élèves, et donc les plus pertinents.

Nous incluons aussi dans notre appréciation de la pertinence du PFPS, la compréhension des élèves face aux intentions du cours de Formation Personnelle et Sociale. Nous postulons que les élèves se baseront sur leur expérience du cours pour juger des intentions de ce dernier. La question par laquelle on vérifie la compréhension des élèves face aux intentions du programme est la suivante:

> "D'après toi, qu'est-ce que tu penses qu'on souhaitait faire avec ce genre de rencontres là".*

Nous croyons qu'il pourrait y avoir un lien très rapproché entre la vision des élèves quant aux intentions du programme et l'importance relative que les enseignants auront accordée à ses objectifs.

Enfin, des données recueillies à partir des questionnaires-entrevues viennent ajouter un point qui est d'intérêt à l'évaluation de la pertinence du programme. Il s'agit de l'opinion des enseignants quant à la pertinence de la répétition de la démarche de Sensibilisation à la Vie et/ou du PFPS en général pendant onze ans.

Avant de conclure cette section, trois mises au point s'imposent. Premièrement, nous désirons ajouter qu'il y a interaction entre l'applicabilité, l'efficacité ainsi que la pertinence du programme.

---

* La validité de la question que nous poserons aux élèves va être dépendante de la signification qu'elle aura eue pour eux.

Ainsi, les données recueillies pour l'appréciation de l'un peuvent aussi servir aux besoins d'appréciation de l'autre. Nous allons discuter de ce phénomène d'interaction dans le développement du présent rapport. Il suffit de mentionner ici qu'il est possible de juger de plus d'une qualité du programme à l'intérieur d'une série de données.

Deuxièmement, nous désirons souligner que nous avons négligé d'élaborer des échelles d'appréciation pour ce qui est de la démarche d'Exploration de Thèmes. Comme les enseignants avaient mis beaucoup plus d'emphase sur la partie Sensibilisation à la Vie du programme que sur la partie Exploration de Thèmes, nous aussi avons centré notre attention plutôt sur l'appréciation de la partie Sensibilisation à la Vie qui constitue en réalité le fondement du PFPS. De plus, comme les enseignants avaient commencé ainsi que terminé la partie Sensibilisation à la Vie de façon tardive à cause de certains contretemps survenus au cours de l'année scolaire, le temps alloué à la partie Exploration de Thèmes du programme aurait été écourté. Ainsi nous ne voulions pas disproportionner l'évaluation par rapport au temps consacré à l'appréciation des deux démarches du programme. De plus, comme le PFPS était déjà très exigeant pour les enseignants, nous ne voulions pas non plus surcharger ces derniers avec l'évaluation.*

Troisièmement, pour ce qui est des apprentissages effectués par les élèves dans chacun des cinq secteurs en relation avec le processus d'élaboration des choix, nous ne pouvions pas vérifier ces derniers

---

* La cueillette de données au moyen des questionnaires-entrevues et des grilles d'évaluation demandait déjà huit heures du temps des enseignants.

directement puisque ceci aurait impliqué une évaluation particulière à chaque groupe-classe, puisque le choix des thèmes reliés aux cinq secteurs du programme était laissé à la discrétion des enseignants qui à leur tour, faisaient l'Exploration de Thèmes en fonction des demandes de leurs élèves.

De plus, les enseignants semblent avoir centré leur attention essentiellement, sur les démarches pédagogiques préconisées par le programme (démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes). Pour eux, le programme Formation Personnelle et Sociale semble avoir été avant tout une occasion de repenser leurs approches pédagogiques et d'adhérer à des pratiques qui s'apparentent à celles de la pédagogie ouverte, où les élèves ont un rôle beaucoup plus actif à jouer et assument une part de responsabilité beaucoup plus grande au niveau de leurs apprentissages.* Par contre, l'objet auquel ils devaient appliquer cette nouvelle pédagogie (l'éducation à la famille, à la santé, à la sexualité, au civisme et à l'économie), semble avoir été beaucoup moins pris en considération. Leur position était d'ailleurs cohérente avec les orientations de base du Programme Expérimental 1978 qui invitait à centrer essentiellement son attention sur le processus et dans lequel les contenus étaient considérés comme des prétextes devant permettre la pratique de ce processus.

Il en résulte que, de façon générale, les enseignants ont été peu préoccupés de mettre en oeuvre des moyens susceptibles de modifier de façon significative les connaissances, attitudes et comportements

---

* Ceci est confirmé par le fait que plusieurs de ces enseignants comptent, l'an prochain, appliquer ces démarches dans le cadre des cours réguliers qu'ils enseignent (français, sciences religieuses, économie familiale, etc..)

des jeunes dans les secteurs de la famille, de la santé, de la sexualité, du civisme ainsi que de l'économie; et par conséquent, ils ont été peu enclins à vérifier si effectivement, l'application du programme avait eu des répercussions notables dans ces secteurs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'évaluation de l'efficacité du programme porte avant tout sur les objectifs qui se rattachent au processus proposé.

2.2 Situation lors de la cueillette de données

La cueillette de données s'est effectuée en deux temps. La première s'est échelonnée de la mi-décembre 1979 à la rencontre provinciale du 21 mars 1980. La seconde s'est effectuée au mois de juin, soit à la fin de l'année scolaire 1979-80. La situation au moment de la première cueillette de données était la suivante: les enseignants avaient passé en moyenne neuf périodes sur la partie Sensibilisation à la Vie et trois périodes sur la partie Exploration de Thèmes. La première cueillette de données s'est terminée relativement tard pour la simple raison que le programme a démarré de façon tardive, et au moment prévu pour la cueillette de données pour la partie Sensibilisation à la Vie, soit au mois de décembre 79, plusieurs enseignants n'avaient pas terminé la démarche. Ainsi, la fin de la première cueillette de données et la seconde se suivaient d'à peu près trois mois.

La situation au moment de la seconde cueillette de données était la suivante: tous les enseignants avaient terminé la démarche de Sensibilisation à la Vie et avaient entrepris un, deux ou trois thèmes qu'ils ont plus ou moins développés. Ils ont consacré en moyenne, sept périodes à la partie Exploration de Thèmes.*

---

* Quelques enseignants étaient incertains quant au nombre de périodes qu'ils avaient passées sur une démarche ou sur l'autre puisqu'ils avaient l'impression d'avoir entremêlé les deux démarches.

Nous n'avons retenu pour [illegible] d'évaluation que les enseignants qui ont poursuivi les deux démarches jusqu'à la fin de l'année scolaire. Deux enseignants ont effectivement abandonné le programme; l'un parce qu'il quittait l'école où il enseignait et l'autre par simple découragement.

Dans le chapitre suivant, nous discuterons des données recueillies en vue de l'appréciation de l'applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes.

Chapitre troisième

Applicabilité du PFPS auprès des diverses clientèles

3. Applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes.

Dans notre cheminement de l'appréciation de l'applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, nous allons débuter avec un exposé des résultats recueillis à partir des échelles d'appréciation - de l'application du programme - de la réaction que l'application du PFPS aurait suscitée chez les enseignants des diverses clientèles étudiantes et - de la compréhension par les enseignants des objectifs poursuivis par la partie Sensibilisation à la Vie du programme.

Nous procéderons ensuite à un compte-rendu des données recueillies à partir des questionnaires-entrevues qui auront été pertinentes à l'évaluation de l'applicabilité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes.

3.1 Données recueillies à partir des trois échelles d'appréciation.

La cueillette de données pour toutes les échelles d'appréciation que nous avons décrites s'est effectuée auprès de onze enseignants qui étaient présents lors de la rencontre provinciale du 21 mars 1980.

Les données recueillies à partir des échelles d'appréciation de l'application de la démarche de Sensibilisation à la Vie, de la réaction suscitée par l'application de la démarche de Sensibilisation à la Vie, et enfin, de la compréhension par les enseignants des objectifs poursuivis par la démarche de Sensibilisation à la Vie ont été compilées respectivement aux tableaux 2, 3 et 4.

Tableau 2

Données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de l'application de la démarche de S.V.

	Degré d'application						
Enseignant	1	2	3	4	5	6	7
Régulier							
1	X						
2	X						
3				X			
4				X			
5			X				
6					X		
Adaptation							
7				X			
8				X			
9	X						
10			X				
11				X			
Fréquence	3		2	5	1		

Tableau 3

Données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de la réaction des enseignants face à l'application de la démarche de S.V.

ENSEIGNANTS DES SECTEURS	REACTION QUESTIONS A	B	C	D
Régulier				
1	1	2	2	2
2	3	1	3	4
3	2	3	2	3
4	1	2	2	3
5	2	1	3	2
6	1	1	3	2
Médiane	1.5	1.5	2.5	2.5
Adaptation				
7				
8	1	3	1	3
9	1	1	3	3
10	1	1	3	3
11				
Médiane	1	1	3	3

Tableau 4

Données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de la compréhension des enseignants face aux objectifs poursuivis par la démarche de S.V.

Enseignants des secteurs	COMPREHENSION QUESTION I NOMBRE D'ELEMENTS COMPRIS DANS LA REPONSE				QUESTION 2		
					1-BASE	2-DECLENCHEUR	3-AUTRE
REGULIER	1	2	3	4	1	2	3
1			X			X	
2			X		X		
3	X					X	
4			X		X		
5		X			X		
6	X				X		
Fréquence	2	1	3		4	2	
ADAPTATION							
7	X				X		
8			X			X	
9			X			X	
10	X				X		
11			X		X		
Fréquence	2		3		3	2	

L'observation des données compilées au deuxième tableau nous démontre que trois enseignants, dont deux au secteur régulier et un au secteur de l'adaptation, auraient appliqué la démarche de Sensibilisation à la Vie de façon intégrale; la plupart des autres enseignants ayant fait application de la démarche par essai et erreur.

En ce qui concerne la réaction des enseignants face à l'application de la démarche de Sensibilisation à la Vie, l'observation du troisième tableau démontre qu'en moyenne, les enseignants et au secteur régulier et au secteur de l'adaptation, auraient considéré l'application de la première démarche du PFPS:

a. plutôt intéressante

b. un peu enrichissante au niveau de leur carrière d'enseignement

et ils se seraient sentis:

c. un peu mal à l'aise au début avec leurs élèves et un peu plus à l'aise à la fin

d. ni compétents, ni incompétents dans leur application de la démarche.

Cette dernière observation dénoterait de la part des enseignants, une certaine incertitude quant à leur compétence face à l'application du programme. On peut facilement établir un lien entre cette incertitude des enseignants quant à leur compétence et leur insécurité face à l'application de la démarche, tel que la majorité des enseignants sont venus à reconnaître. Nous en reparlerons plus loin.

Pour ce qui est de la compréhension des enseignants face aux objectifs poursuivis par la démarche de Sensibilisation à la Vie, six enseignants sur onze auraient interprété de façon juste les intentions de la partie Sensibilisation à la Vie du programme, les autres présentant une interprétation juste mais incomplète. En ce qui concerne la place qu'occupe la partie Sensibilisation à la Vie à l'intérieur du PFPS, sept des onze enseignants auraient vu la partie Sensibilisation à la Vie comme fondement du programme et les autres l'auraient vue comme déclencheur du programme.

Nous ne pouvons dire, après observation de ces tableaux, qu'il y a une différence entre les enseignants du régulier et les enseignants de l'adaptation dans leur application de la démarche, dans leur réaction face à l'application de la démarche ainsi que dans leur compréhension des intentions de la démarche de Sensibilisation à la Vie.

Cependant, tous les enseignants au secteur de l'adaptation sont d'accord pour dire que le PFPS n'est pas adapté pour leurs élèves en particulier. Comme la grande majorité des enseignants faisaient application de la démarche de Sensibilisation à la Vie par essai et par erreur et comme ils ne pouvaient pas se prononcer quant à leur compétence face à l'application de la démarche, nous croyons que cette impression qu'ont les enseignants, que le programme est inadéquat pour leurs élèves, aurait plutôt été généralisée. Nous en reparlerons d'ailleurs dans notre discussion du déroulement des démarches du programme que nous allons traiter prochainement.

3.2 Déroulement des démarches du PFPS.

Dans notre compte-rendu du déroulement des démarches du PFPS, nous allons traiter séparément les démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes, en soulignant où cela s'impose, les conséquences des démarches qui se rapporteraient de façon particulière à une clientèle étudiante donnée.

3.2.1 Déroulement de la démarche de Sensibilisation à la Vie.

3.2.1.1 Amorce.

Tous les professeurs sont d'accord pour dire que l'amorce est l'étape la plus difficile à franchir avec les élèves puisqu'il s'agit de l'étape où il faut "briser la glace" avec ceux-ci. Une bonne majorité des professeurs ont affirmé qu'ils avaient déjà amorcé la démarche avec leurs élèves par leur façon habituelle de les éduquer plutôt que de les instruire.

Il s'agissait tout d'abord d'établir les règles du jeu d'un cours qui n'entraînait pas de note de passage ou de faillite et dont les élèves avaient le monopole. Les règles du jeu qui convenaient le mieux aux élèves étaient tout autres que celles régissant la discipline habituelle dans l'école: ne pas avoir à lever la main pour prendre la parole, avoir la liberté d'assister ou non au cours; bref, s'autodiscipliner plutôt que de se laisser imposer une discipline.

Une fois les règles du jeu établies, il s'agissait de

trouver le(la) brave qui allait s'exprimer de façon personnelle devant la classe, à l'exemple du professeur.* On a souvent remarqué que ce premier brave était le "leader" de la classe et son attitude influençait beaucoup l'attitude des autres élèves de la classe. Evidemment, au début, on assistait à une compétition de conneries que l'on voyait s'atténuer lorsque "le brave" s'était "prononcé" de façon personnelle devant la classe. C'est à ce moment-là qu'on peut dire que la "glace était brisée".

Ensuite arrivait le problème de la recherche de structure. Les élèves de toutes les clientèles, autant que les enseignants, ont besoin d'un certain encadrement à l'intérieur d'un cours. Une façon qui s'est avérée efficace pour résoudre ce problème était d'écrire les étapes de la démarche de Sensibilisation à la Vie au tableau. Ceci servait de plan pour le cours. De plus, pour chaque nouvelle étape, le professeur avait avantage à l'annoncer à l'avance. C'était là une façon idéale de procéder qui répondait en quelque sorte aux attentes des élèves.

Voici maintenant les différentes façons de présenter le cours de Formation Personnelle et Sociale qui ont été expérimentées avec les différents types d'élèves:

---

* On a remarqué qu'il était toujours préférable que l'enseignant donne l'exemple de ce qu'il attendait des élèves.

- "Dans ce cours-ci, nous allons faire partie d'une expérience que fait le Ministère de l'Education du Québec. Si les responsables voient que le cours a un certain succès auprès de nous, le cours va être ré-instauré l'an prochain peut-être dans toutes les écoles."

- "Dans ce cours-ci, on va apprendre à être un homme (ou une femme)."

- "Dans ce cours-ci, on va apprendre à découvrir la vie, on va apprendre à communiquer, à se respecter, à travailler ensemble pour découvrir la vie."

En ce qui concerne la première façon de présenter le cours de Formation Personnelle et Sociale, on a remarqué une réaction très favorable de la part des élèves et de l'adaptation et du régulier, face à l'idée de participer à un projet de recherche. C'était stimulant pour les élèves du secteur régulier et revalorisant pour les élèves du secteur de l'adaptation qui souvent, ont l'impression d'être un peu "à part".

Suite à leur expérience de cette année, les enseignants ont déduit qu'il valait mieux être un peu directif dans sa façon d'amorcer la démarche de Sensibilisation à la Vie, autrement, les élèves y adhéraient très difficilement. D'ailleurs, en étant un peu directif, le professeur exhibait une certaine confiance en lui; une qualité que les élèves étaient très habiles à détecter et par laquelle ils étaient facilement influencés. Après quelques cours,

le professeur pouvait commencer tranquillement à "laisser aller les brides". Autrement, les élèves étaient susceptibles d'abuser de leur nouvelle liberté et de leur nouveau privilège, ce qui est d'ailleurs arrivé dans certaines écoles.

Il a été suggéré, pour les élèves "en difficulté d'apprentissage" (débiles moyens), de poser des questions qui requièrent peu d'élaboration de la part des élèves. A titre d'exemple: "Si j'étais le directeur d'école.....". Autrement dit, lancer le stimulus qui va engendrer une réponse

3.2.1.2 Déroulement de la démarche.

Avant de passer au compte-rendu de la démarche de Sensibilisation à la Vie, il serait bon de faire un rappel bref des processus que la démarche implique pour les élèves.

Les élèves sont appelés, dans un premier temps, à faire une cueillette d'information interne et externe d'un sujet qui les préoccupe, par l'entremise de réflexions et de recherches personnelles. Dans un deuxième temps, les élèves sont appelés à formuler une question personnelle sur le sujet pour ensuite, dans un troisième temps, faire des recherches personnelles pour en trouver une réponse qui soit pertinente. Dans un quatrième temps, les élèves sont invités à communiquer leurs résultats de recherche au reste de la classe, et finalement, dans un cinquième temps, ils sont invités à émettre leur opinion personnelle sur le sujet. Voyons maintenant comment ces étapes se sont déroulées.

La cueillette d'information s'est effectuée à partir de réflexions personnelles sur des thèmes de la vie que les élèves sont venus à choisir à la suite d'un pénible concensus. Ces thèmes portaient surtout sur la vie dans la nature, leur vie personnelle, la vie dans l'école ainsi que dans la classe. Dans certaines classes de l'adaptation, on travaillait beaucoup ce dernier point.

La mise en commun des informations s'effectuait au moyen de remue-méninges sur les aspects vivants et non vivants de la vie et/ou du thème en question.

Lorsque les élèves étaient invités à se formuler une question personnelle, cela impliquait une pénétration dans leur intimité, et dans le domaine intime les élèves se sentent très faibles, seuls. Ainsi cette étape s'est déroulée plutôt en sous-groupes qu'individuellement et à la suite de beaucoup de tâtonnements de la part de l'enseignant, surtout en adaptation où les élèves ont beaucoup besoin d'être guidés.

Il était très difficile de vérifier si la question formulée par les élèves ou les sous-groupes d'élèves était effectivement une question personnelle puisque cette vérification était intimement liée à la qualité de communication des élèves qui est très peu développée chez ces derniers, particulièrement en adaptation.

Lorsque les élèves étaient invités à s'engager dans une démarche de recherche afin de répondre à leur question, on a remarqué

à cette étape, que les élèves étaient tellement préoccupés par le moyen par lequel ils allaient trouver la réponse à leur question, qu'ils oubliaient ou ils négligeaient de trouver la réponse. Aussi, il a été dit que les élèves manquaient beaucoup de diplomatie dans leur recherche d'une réponse à leur question; ils achalaient le personnel tant qu'ils n'avaient pas obtenu de réponse qui les satisfasse.

Lorsque les élèves étaient invités à communiquer leurs résultats de recherche au reste de la classe, on a remarqué un esprit très fort de compétition entre les sous-groupes. Cet aspect compétitif aurait été plutôt nocif puisque les élèves étaient portés à être très attentifs aux membres de leur sous-groupe, mais beaucoup moins attentifs aux membres des autres sous-groupes. Lors des discussions entre les sous-groupes, on remarquait que les élèves défendaient mordicus leurs idées.

Si on cherche à savoir, à la suite de la démarche de la Sensibilisation à la Vie, ce que les élèves considèrent vivant et ce qu'ils considèrent non vivant, la réponse repose dans leurs intérêts; une course d'automobiles très vivante mais un concert d'opéra très peu vivant (à moins qu'un robot en soit la vedette). Il en est de même pour ce qui contribue au maintien et au développement de la vie; c'est toujours axé sur leurs intérêts.

Voyons maintenant comment s'est déroulée la démarche

3.2.2 Démarche d'Exploration de Thèmes.

Le processus des étapes de la démarche d'Exploration de Thèmes est relativement semblable au processus des étapes de la démarche de Sensibilisation à la Vie, sauf que dans cette dernière, il n'y a pas de passage à l'action. Dans la démarche d'Exploration de Thèmes, l'emphase est mis sur l'action. Aussi dans la démarche d'Exploration de Thèmes, l'élève élargit son information interne et externe sur le sujet qui le préoccupe (Bloc A), il se trouve une activité qui l'intéresse et/ou qui le préoccupe par rapport au sujet et il approfondit son information par rapport à l'activité en s'informant soit auprès de gens qui auraient vécu cette activité ou autre, pour ensuite en faire part au reste de la classe (Bloc B). L'élève est ensuite amené à soupeser les pours et les contres de l'action qu'il désire entreprendre et cela à partir de sa propre hiérarchie personnelle des valeurs (Bloc C). Enfin, l'élève établit son calendrier des opérations qui le mènera à l'action. A la suite de l'action, l'élève est appelé à en dégager les effets produits chez lui, chez les autres, ainsi que dans son environnement, de façon à en planifier un réajustement. Il fait part de cette synthèse personnelle au reste de la classe. Voyons maintenant s'il y a conformité entre la description que nous venons de faire de la démarche d'Exploration de Thèmes et la façon dont elle s'est effectivement déroulée.

La cueillette d'information interne aurait été caractérisée par des activités de remue-méninges ou de questionnaires collectifs où les élèves faisaient l'inventaire de leur vécu par rapport au thème suggéré par la classe pour ensuite en arriver à une mise en commun.

On a souligné à cette étape, comme pour la démarche de Sensibilisation à la Vie, qu'il était difficile de vérifier si l'information recueillie par les élèves avait effectivement été intériorisée puisque cette vérification était intimement liée à la qualité de communication des élèves. Comme le disait un enseignant: "On ne peut dire si un élève a intériorisé l'information que s'il sait l'extérioriser." Il a été dit au secondaire, surtout en adaptation, que très peu d'élèves possédaient cette facilité d'expression. Ce qui aurait facilité la cueillette d'information interne, aurait été la tendance naturelle des adolescents au secondaire, à parler d'eux-mêmes et à vouloir se découvrir. Il s'agit là, d'un besoin qui est flagrant en adaptation, où les élèves ont tendance à parler d'eux-mêmes en se dévalorisant.

La cueillette d'information externe se serait déroulée surtout sous forme d'exposés par l'enseignant ou par des invités. Cette formule pédagogique suscitait chez les professeurs beaucoup d'anxiété puisque ceux-ci se sentaient obligés de tout fournir à des élèves qui leur semblaient passifs face à leur tâche de cueillette d'information externe. A ce point, le PFPS prenait l'allure d'un cours magistral ce qui était au détriment de l'intérêt des élèves.

L'approfondissement de l'information aurait été caractérisé par une confrontation du vécu des élèves qui suscitait des échanges en profondeur éveillant chez les élèves un désir de participer à une activité commune telle que choisie par la classe. D'après le rapport verbal des enseignants, il semblerait que l'étape de l'approfondissement de l'information serait aux yeux des élèves, équivalente à l'étape de l'élargissement de l'information. Ceux-ci considéraient la mise en

commun de l'information recueillie comme étant un genre d'approfondissement de l'information. Ils auraient donc été démunis de l'aspect personnel de l'approfondissement de l'information. D'ailleurs il a été dit à maintes reprises que dans le domaine intime, les élèves se sentaient très faibles seuls et qu'ils avaient un besoin très fort d'appartenance à un groupe. Ces deux facteurs auraient donc pu entraver leur capacité de faire des démarches personnelles. Le peu d'élèves qui désiraient travailler seuls afin d'entreprendre des démarches personnelles avaient besoin d'être guidés.

Lorsque les élèves étaient appelés à cerner ce qui pour eux avait le plus d'importance, on a remarqué que leur choix correspondait habituellement à leur centre d'intérêt et leur approfondissement de l'information s'arrêtait avec la satisfaction de leur curiosité.

L'étape de l'orientation vers une action était caractérisés par la préparation soigneuse et réfléchie d'actions que les élèves allaient choisir. Chaque élève avait à faire un choix d'une action parmi un inventaire d'actions les plus efficaces et les plus réalisables telles que proposées par la classe. En choisissant l'action l'élève, ou le sous-groupe d'élèves (ce qui était le plus souvent le cas) se rendait automatiquement responsable de son exécution.

Dans le secteur de l'adaptation, cette étape a été marquée d'un pessimisme face aux actions possibles; les élèves veulent bien augmenter leur qualité de vie mais ils se sentent tout à fait démunis face aux moyens dont ils disposent pour procéder à l'action.

Voici une remarque pessimiste d'un élève à titre d'exemple: "Je veux bien parler avec mon père au sujet de mon avenir mais j'ai de la peine à le retrouver en état de sobriété." Compte tenu des contraintes de leur milieu, les élèves de l'adaptation avaient besoin constamment d'un guide qui les dirige vers l'action. Dans certaines classes de l'adaptation on voyait l'émanence de solidarité entre les élèves de la classe qui découlait de façon indirecte du pessimisme caractérisant la classe.

Cet esprit de solidarité a aussi été remarqué dans certaines classes du régulier. Comme le disait une enseignante:

"Les filles prennent bien soin l'une de l'autre".

Au régulier ainsi que chez certains élèves de l'adaptation on a remarqué une forte tendance à choisir des actions qui sont amusantes plutôt que des actions enrichissantes au point de vue Formation Personnelle et Sociale.

Le passage à l'action aurait été caractérisé surtout par une organisation collective plutôt que personnelle: i.e. une journée de carnaval à l'école. Beaucoup d'enseignants ont senti que leurs élèves étaient incapables de passer à l'action. Certains enseignants de l'adaptation ont affirmé que les élèves qui avaient pu passer à l'action étaient ceux qui avaient pu vaincre leurs réflexes pessimistes face au répertoire d'actions qui leur étaient accessibles. D'autres ont affirmé que l'étape de l'action avait comme prérequis l'étape de l'approfondissement de l'information; les élèves qui avaient fait des démarches

personnelles pour approfondir l'information qu'ils avaient recueillie passaient effectivement à l'action.

En ce qui concerne l'évaluation de l'action, pour les élèves, cette dernière découlait directement du changement subséquent. Si l'action avait eu des répercussions favorables dans le milieu où elle s'était produite, elle était bien évaluée et n'était donc pas sujet à amélioration.

Il a été dit aussi, que le processus de l'évaluation chez les élèves était un processus à long terme plutôt qu'à court terme; "les élèves doivent laisser "mûrir" l'action avant de pouvoir évaluer les conséquences".

Ce compte rendu du déroulement des démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes, vous l'aurez probablement remarqué, porte plutôt à la confusion, en ce sens qu'on arrive difficilement à se retrouver à l'intérieur des étapes individuelles des démarches dont on a décrit le déroulement. Cependant, nous avons fait la meilleure synthèse possible des réponses que les enseignants ont fournies à l'intérieur des questionnaires-entrevues et nous pouvons vous assurer qu'il était quelque peu pénible d'interpréter ce qui était dit, qui d'après nous serait le reflet d'un programme lui-même confus. Même les enseignants qui avaient affirmé appliquer la démarche de Sensibilisation à la Vie de façon systématique ne pouvaient nous porter secours. L'auteur du présent rapport avoue elle-même être encore confuse par rapport au PFPS, même à la suite d'une année entière de participation à la mise à l'essai du PSPS.

On peut alors déduire que la démarche d'Exploration de Thèmes, tout comme la démarche de Sensibilisation à la Vie aurait elle aussi été entreprise plutôt par essai et par erreur; c'est d'ailleurs la façon de faire quand on ne sait pas trop où on s'en va. Y-a-t-il quelqu'un qui sait exactement où il s'en va avec le PFPS tel qu'il a été conçu? . . .

Voyons maintenant les activités d'apprentissage par lesquelles les démarches du PFPS ont été véhiculées.

3.2.3 Activités d'apprentissage

Les activités de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes par lesquelles les élèves faisaient la cueillette d'information interne et externe étaient variées. Voici une liste des plus populaires et/ou des plus pertinentes:

- activités de projection de personne en un objet ou en un personnage
- remue-méninges
- activités de concentration où les élèves sont assis en rond devant une chandelle
- jeux de rôles
- échanges de cadeaux aux fêtes
- activités par lesquelles les élèves sont appelés à travailler leur caractère: i.e. décrire son idole et justifier pourquoi c'est son idole
- rétrospective en enfance où les élèves sont appelés à relater des expériences datant de leur enfance qui seraient explicati-

ves d'un trait de caractère qu'ils possèdent actuellement

- activités par lesquelles les élèves sont appelés à se connaître mutuellement, i.e. se trouver deux qualités et deux défauts et voir si ce qu'on a trouvé correspond bien à ce que les autres ont trouvé
- jeux: du destin
  journalistes
- activités centrées autour de problèmes à l'intérieur du groupe
- activités du genre Prodas, Gordon, etc. . .
- activités d'entraide et de solidarité, i.e. une équipe est appelée à trouver une solution au problème d'un élève particulier
- entrevues: un élève se fait interroger devant la classe sur un sujet dont il est très connaissant
- exposés par les élèves, par le professeur et par invités
- activités de relaxation, de détente
- activités physiques - i.e. sessions de wando, de gymnastique
- rédactions de questionnaires correctifs ou d'enquêtes
- chansons, sketchs, débats, bandes dessinées, conférences
- activités de manipulation pratique - i.e. couture, ateliers de photographie et de menuiserie
- activités de sensibilisation: - aux autres où les élèves ont à se fixer dans les yeux;
  - à soi où les élèves prennent conscience de leurs perceptions;

- activités de rétrospective: à l'environnement - i.e. comment s'établissent les règlements d'école.

On a remarqué, surtout en adaptation, que les élèves étaient beaucoup plus aptes à prêter leur collaboration lorsqu'ils sentaient qu'ils participaient à un jeu. Ils aimaient aussi les activités centrées sur eux. Au régulier, on aimait constamment avoir quelque chose à faire, ce qui exigeait une certaine organisation au niveau des activités. Pour ce qui est de cette organisation des activités, il semblerait que les élèves du régulier sont plus débrouillards et ont plus d'initiative que les élèves de l'adaptation qui eux ont constamment besoin de "feedback" dans tout ce qu'ils entreprennent.

3.2.3.1 Ressources

Pour ces activités de cueillette d'information, les élèves et les enseignants disposaient de certaines ressources pour un thème donné. Voici une liste non exhaustive du matériel ainsi que des personnes-ressources auxquels on a eu recours.

Ressources

Thème exploité	Matériel	Personnes
Santé - drogues - médicaments	- films fixes - "kit de dope" - documents écrits - feuillets - livres	- conférenciers - infirmière - animateur de pastorale
Sexualité - rôles masculin et féminin - maladies vénériennes - l'homosexualité - reproduction	- questionnaires - revues - dépliants - films - brochures - planches anatomiques des organes sexuels - livres - diapositives - encyclopédies	- psychologue - animateur de pastorale
Civisme - règlements de l'école - loi 24 - choix d'une carrière	- document relatif aux règles de l'école - document relatif à la loi 24	- gendarme - directeur d'école - concierge - conseiller en orientation
Economie - le choix d'un appartement	- journaux	- autres enseignants de l'école

Voyons maintenant comment s'est organisé le travail.

2.3 Organisation pédagogique

En se basant sur l'expérience qu'ils ont acquise avec l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale au terme de cette année scolaire, les enseignants sont venus à parler d'une organisation pédagogique idéale pour le PFPS.

Premièrement, on suggère de laisser entre les mains des élèves, l'organisation du local de classe; un local qui leur appartiendrait et qui serait réservé pour le cours de Formation Personnelle et Sociale. Il est vrai que les élèves ont un besoin naturel d'ordre; il ne serait donc pas risqué de les laisser organiser leur classe. Certains préféraient une disposition en table ronde avec les noms des élèves écrits à leur place respective, d'autres préféraient une salle de classe assombrie avec des coussins longeant les quatre murs et d'autres encore, préféraient ne pas trop brusquer l'organisation habituelle des salles de classe. Plusieurs professeurs ont manifesté le désir que cette salle de classe réservée pour le cours de Formation Personnelle et Sociale, soit équipée de matériel audio-visuel. Les élèves aiment travailler dans un cahier de réflexions qui leur appartienne et auquel ils peuvent se référer.

Pour ce qui est du regroupement des élèves dans la classe, on remarque souvent la formation de clans d'élèves qui se font compétition entre eux. A ce moment là, il est bon que l'enseignant intervienne pour suggérer des échanges entre les équipes ou les sous-groupes d'élèves. En général, les sous-groupes de deux, trois élèves sont les plus populaires, mais cela peut

varier selon l'activité. Par exemple, les enquêtes se font mieux en équipe tandis que les travaux pratiques de manipulation concrète (i.e. arts plastiques) se font mieux individuellement.

En ce qui concerne l'horaire du cours de Formation Personnelle et Sociale, il est préférable qu'il soit flexible, voir même avec possibilité d'embarquer sur le temps d'autres périodes.

> "Ca prend des fois une heure juste pour les mettre dans l'entrain et puis une fois qu'ils y sont, la cloche sonne et le tout tombe à l'eau pour être repris la semaine suivante," affirmait un des enseignants pour justifier son désir d'un horaire flexible pour le cours de Formation Personnelle et Sociale. Un autre enseignant qui appuyait ce dernier disait que le cours devait se dérouler avec une certaine continuité puisqu'il faut "battre le fer pendant qu'il est chaud", ce qui signifie qu'on ne peut pas facilement reprendre un sujet que les élèves sont à discuter avec acharnement au moment de la cloche. Pour remédier à ce problème, certains professeurs ont décidé de réserver le vendredi après-midi pour le cours de Formation Personnelle et Sociale. Ceci s'est avéré très efficace puisqu'on n'a pas de problème à faire parler les élèves le vendredi après-midi, tel que le confirmaient tous les enseignants.

Pour ce qui est du temps consenti aux démarches, (de six à huit semaines), certains enseignants trouvaient ce temps trop long, et d'autres avaient peur de ne pas "arriver avec leur temps". Pour ce qui est de la démarche de Sensibilisation à la Vie, plusieurs enseignants qui étaient impatients de passer à l'Exploration de Thèmes se sont retrouvés dans l'obligation

de revenir à la démarche de Sensibilisation à la Vie. Certains affirmaient qu'il valait mieux s'attarder sur la démarche de Sensibilisation à la Vie puisque s'il n'y avait pas un transfert d'apprentissage à l'occasion de cette démarche, il ne pouvait y avoir transfert d'apprentissage avec la démarche d'Exploration de Thèmes. D'ailleurs, les enseignants qui avaient abordé de façon trop hâtive la démarche d'Exploration de Thèmes avouaient que le cours de Formation Personnelle et Sociale prenait l'allure d'un cours magistral, ce qui était au détriment de l'intérêt des élèves. Tous les enseignants sont d'accord pour dire que le temps que l'on devait consentir aux démarches dépendait beaucoup des étudiants avec qui on avait à faire.

Deux besoins que tous les enseignants ont soulignés, étaient celui de contrôler le nombre d'élèves par classe, et celui de revoir les élèves dans des matières autres que le PFPS, afin d'assurer une certaine continuité avec ceux-ci. D'ailleurs, une enseignante au Professionnel Court qui enseignait uniquement le cours de Formation Personnelle et Sociale* a déclaré que le cours devait être laissé au titulaire, puisqu'il exigeait un contact continuel avec les élèves qui, de cette clientèle particulière (Professionnel Court), adhéraient très difficilement à des gens de l'extérieur.

Certains enseignants ont exprimé le désir d'être deux dans une même école à enseigner le cours de Formation Personnelle et Sociale afin de pouvoir échanger des idées quant à l'application du PFPS et quant aux

---

* Il s'agissait d'une des intervenantes engagées par la C.E.C.M. dans le cadre du projet Prévention-Drogues.

ressources disponibles pour le PFPS dans l'école.

Très peu, sinon aucune sortie à l'extérieur de l'école, n'a été faite au cours des sessions de Formation Personnelle et Sociale cette année et plusieurs enseignants en ont manifesté le désir. Ils auraient vu des visites dans des hôpitaux, dans des instituts pour les aveugles, pour les déficients mentaux ou pour les vieillards, des visites dans des usines, dans d'autres écoles, etc., comme des ateliers naturels de Formation Personnelle et Sociale. Ceci entraînerait évidemment certaines implications budgétaires.

On suggère, pour faciliter l'orientation à l'intérieur des démarches du programme, d'annoncer les étapes des démarches à mesure qu'elles sont abordées. On suggère aussi d'avoir en main un répertoire d'activités pour chaque thème que les élèves proposent.

Dans la prochaine section, nous verrons que les enseignants se sentaient démunis de support pédagogique, un facteur qui aurait été susceptible de contribuer à la difficulté d'application du PFPS.

3.3.1 Support aux enseignants

Tous les enseignants sont d'accord pour dire qu'il leur a manqué de support pédagogique. Malgré qu'ils appréciaient beaucoup les stages théoriques et/ou pratiques qu'ils avaient suivis en Formation Personnelle et Sociale, ils les considéraient toutefois insuffisants comme formation.

Alors que certains professeurs affirmaient qu'il manquait de matériel didactique, d'autres demandaient à ce que l'on fasse une synthèse du matériel déjà existant. De plus, on a manifesté le désir qu'il y ait un livre "guide" de Formation Personnelle et Sociale et pour l'enseignant, et pour l'élève de façon à procurer un certain encadrement et une certaine orientation à l'intérieur du cours. De plus, il a été dit que les élèves aimaient travailler dans un livre. A ce propos, les deux enseignantes qui opéraient dans le cadre d'un projet "Prévention Drogue" à la C.E.C.M. avaient préparé un document de travail portant sur la démarche de Sensibilisation à la Vie, un document de travail que les enseignants de la C.E.C.M. sont venus à intituler leur "Bible". Il s'agirait d'élaborer un document de travail semblable pour la démarche d'Exploration de Thèmes. La fusion des deux documents de travail pourrait constituer ce livre de Formation Personnelle et Sociale dont on a exprimé le désir. Il ne resterait qu'à l'adapter aux élèves.

Un programme tel que celui de Formation Personnelle et Sociale est aussi très exigeant pour le milieu dans lequel il est expérimenté. Il est essentiel que le personnel de l'école (directeur, autres enseignants, bibliothécaire, etc.) prêtent leur support et leur collaboration aux enseignants. Ils doivent accepter l'idée que les élèves se promènent un peu partout dans l'école en posant des questions à tout le monde qu'ils rencontrent. C'est un programme qui aussi doit gagner l'appui des parents. Bref, c'est un programme qui exige que tous les impliqués y soient sensibilisés.

Voyons maintenant comment fonctionnent les différentes clientèles étudiantes ainsi que les divers types d'enseignants à l'intérieur d'un

cours de Formation Personnelle et Sociale, dans les prochaines sections intitulées: "L'élève idéal pour le cours de Formation Personnelle et Sociale" et "L'enseignant idéal pour le cours de Formation Personnelle et Sociale".

3.4 Fonctionnement des différentes clientèles étudiantes ainsi que les divers types d'enseignants à l'intérieur du PFPS

3.4.1 L'élève idéal pour le PFPS

"L'élève idéal pour le PFPS" est un sujet qui se prête bien à la controverse. Certains enseignants disent que les élèves qui fonctionnent bien dans les matières académiques, fonctionnent aussi très bien à l'intérieur du PFPS. Un enseignant appuyait son opinion en soulignant que l'Ecole (à l'intérieur de laquelle on inclue le PFPS) était faite par des intellectuels pour des intellectuels.

Un enseignant qui donnait le cours de Formation Personnelle et Sociale à la fois aux deux clientèles, soit l'adaptation et le régulier, ne partageait pas cet avis. Il préférait donner le cours aux élèves de l'adaptation puisqu'auprès de ces derniers il se sentait plus utile. Il décrivait l'attitude des élèves du régulier comme une attitude d'indifférence face au cours, voir même de refus du cours. Ces derniers n'arrivaient pas à comprendre pourquoi on leur donnait ce cours là.

" Quoi, nous autres on a des problèmes? ! "

Autrement dit, l'enseignant n'avait par l'impression qu'il y avait autant de besoin pour le cours de Formation Personnelle et Sociale chez les élèves du régulier, mais c'était autre chose chez les élèves "en difficulté d'apprentissage". Il semblerait que ceux-ci ont surtout besoin de Formation Personnelle et Sociale puisqu'ils ont tendance à généraliser leurs échecs scolaires à leur valeur comme personne. Certains enseignants au secteur de l'Adaptation ont décrit l'attitude de leurs élèves au début du cours comme une méfiance qui faisait en sorte qu'ils offraient beaucoup de résistance à "embarquer" et à se "laisser emporter" par le cours. Les élèves "en difficulté d'adaptation" seraient semble-t-il accaparés d'un sentiment de persécution par la société en général, ce qui expliquerait pourquoi ils auraient l'impression que l'on "pénètre" leur intimité dans le but de déterminer leur sort. Cependant, quand l'enseignant a réussi à gagner la confiance de ses élèves pour ce cours, le reste semble aller de soi. On a remarqué de plus, qu' à l'intérieur du cours de Formation Personnelle et Sociale, les élèves de l'adaptation étaient très accueillants pour leurs "invités" ainsi que pour les nouveaux-venus.

Des enseignants qui avaient à faire à des "socio-affectifs" affirmaient que seuls les plus récupérables pouvaient profiter du cours de Foramtion Personnelle et Sociale. Pour les autres, c'était une cause perdue.

Deux enseignants au Professionnel Court, qui ont accepté de poursuivre le programme l'an prochain à la condition de changer de clientèle étudiante, affirmaient qu'ils avaient à faire à des clientèles étudiantes

très difficiles et auprès desquelles le PFPS devait être enseigné par nul autre que le titulaire.

L'une disait:

> " Je crois que je suis allée le plus loin que l'on puisse aller avec mes étudiantes, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'elles me disent que c'était assez; ce qui se situe à peu près la troisième rencontre."

Cependant, c'était la même enseignante qui soulignait l'urgence du PFPS au Professionnel Court.

On a aussi décrit les élèves du secteur régulier comme étant tellement préoccupés par l'image qu'ils projettaient aux autres élèves de la classe, qu'ils ne se laissaient pas découvrir.

Il faut ajouter qu'à l'intérieur même du secteur de l'adaptation et à l'intérieur même du secteur régulier, il y a certains types d'élèves qui fonctionnent mieux que d'autres. Quel est donc l'élève idéal pour le PFPS.?

Vu la divergence des opinions sur le sujet, on ne peut pas "étiqueter" cet élève idéal, mais on peut lui accorder une qualité essentielle qui n'entraînera pas de divergence d'opinion: c'est la qualité du Vouloir . Tout élève, qu'il provienne de l'adaptation, du Professionnel Court ou du régulier, qui désire une Formation Personnelle et Sociale, fonctionne très bien à l'intérieur du programme. Pour ce qui est de l'enseignant idéal, nous réservons cette discussion à la prochaine section.

3.4.2 L'enseignant idéal pour le PFPS

Y a-t-il un enseignant idéal pour appliquer le PFPS? Quelles sont les qualités requises pour enseigner un cours de Formation Personnelle et Sociale? Les professeurs qui l'ont enseigné affirment que ça prend une certaine ouverture d'esprit, des capacités d'organisation, de l'écoute attentive, affective et active, de la confiance en soi et en ses élèves, une bonne connaissance de soi et de ses élèves, l'amour de la vie et de ses élèves, une facilité d'adaptation aux situations imprévues, des talents d'animateur, une certaine perspicacité, un très grand dévouement à sa carrière et à ses élèves, et enfin, une certaine disposition à laisser à ses élèves plus de place et plus de responsabilités. Le professeur qui enseigne le cours de Formation Personnelle et Sociale doit être imperturbable ("cool"), responsable, compréhensif, fin psychologue et pédagogue, il doit être très humain, il doit aimer l'expérimentation et le risque, mais ce qui importe le plus c'est qu'il soit <u>lui-même</u>.

A partir de cette énumération des qualités requises pour enseigner le cours de Formation Personnelle et Sociale, on peut se demander si ça ne serait pas l'affaire d'un spécialiste. D'ailleurs, cette inquiétude a été soulevée lors de la rencontre provinciale du 21 mars 1980. Une autre inquiétude que l'on a soulevée et qui se rattache à la première: s'agit-il de Formation Personnelle et Sociale ou de thérapie? En soulevant cette inquitude, on faisait allusion surtout aux enseignants du secteur de l'adaptation qui ont à faire à une clientèle d'élèves qui

souvent, requièrent les services d'un psychologue. Comme le PFPS invite l'expression des sentiments personnels, souvent, les enseignants se retrouvent en face de sentiments troublés. Cette inquiétude avait été soulignée par un des répondants des trois commissions scolaires. La réplique des enseignants du secteur de l'adaptation face à cette inquiétude à été quelque peu rassurante; ils n'avaient pas l'impression de faire de la thérapie avec leurs élèves quisqu'ils affirmaient que les problèmes les plus troublants de leurs élèves "en difficulté d'adaptation" ressortaient plutôt en dehors de la salle de classe qu'à l'intérieur. Ainsi, cette incertitude face aux rôles de thérapeutie ou d'orienteur n'apparaissait pas comme un souci de la part des enseignants. Toutefois, on ne nie pas la possibilité qu'advienne le besoin de thérapie pour certains élèves. A ce moment là ce serait un contrefait du PFPS et l'enseignant pourrait toujours référer l'élève à un "spécialiste" aux "services étudiants".

Pour en revenir à notre question du début, quel est donc cet enseignant idéal pour appliquer le PFPS? C'est encore, comme l'élève idéal, un professeur qui veuille l'enseigner, compte tenu de toutes les exigences qu'il lui impose. Ceci veut dire que le PFPS n'est pas l'affaire d'un spécialiste, mais bien d'un enseignant de bonne volonté.

3.5 Recommandations formulées par les enseignants en vue de faciliter l'application du PFPS

La recommandation générale que font tous les enseignants face au

PFPS et qui faciliterait drôlement son application est celle voulant changer dans la mesure ou ceci est faisable, l'allure théorique qui caractérise présentement le programme en une allure plutôt pratique. On recommande de préciser et systématiser le PFPS, de l'adapter aux différentes clientèles étudiantes auprès desquelles il est appliqué, aussi que de préciser les contenus d'apprentissage sur lesquels porteront les Explorations de Thèmes. On verrait le PFPS intégré à des cours réguliers. Par exemple, le cours d'enseignement moral et religieux ou bien le cours d'Arts-Communications pourrait servir de véhicule à la Formation Personnelle et Sociale où l'on ferait de la "Sensibilisation" là où l'occasion d'en faire se présenterait.

On verrait aussi les deux demandes du PFPS (Sensibilisation à la Vie et Exploration de Thèmes) fondues en une.

La majorité des enseignants sont disposés à poursuivre l'expérience l'an prochain, certains avec la réserve de changer de clientèle étudiante. A cet effet, on comble fortement sur des agents multiplicateurs non seulement au moment de l'implantation mais aussi au long du parcours afin que les enseignants puissent s'orienter vers eux de sorte à obtenir un "feedback" continuel sur leur application du programme.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous aimerions ajouter que malgré la bonne volonté des enseignants ainsi que de leurs élèves et malgré que le programme soit constitué de démarches que les enseignants sont venus à décrire comme étant "naturelles et dont l'application est laissée à l'individualité de l'enseignant", il reste toujours à travailler son opérationnalisation en milieu scolaire autant au secteur de l'adaptation qu'au secteur régulier.

Chapitre quatrième

Efficacité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes

Dans notre discussion de l'efficacité du PFPS, nous allons premièrement exposer les résultats obtenus à partir des échelles d'appréciation de l'impact du programme et sur les enseignants et sur les élèves, ainsi que des échelle d'appréciation de la réaction et de la compréhension des élèves face au programme. Enfin, nous allons rendre compte de certains effets que le programme aura produits chez les élèves et chez les enseignants ainsi que la réaction qu'il aura suscitée dans le milieu où il aura été mis à l'essai.

Nous tenons à vous faire remarquer que nous ne discuterons pas des données recueillies à partir du post-test pour la simple raison que ce dernier n'a pas été administré aux élèves. Le temps qui était réservé à l'administration du post-test coincidait avec le temps de la grève de la C.E.C.M., vers la fin du mois de mai. Nous avouons cependant que la formule pédagogique du post-test a été remise aux enseignants à la dernière minute, malgré que nous n'ayions pas prévu la grève à la C.E.C.M. De plus, comme plusieurs organismes s'intéressaient aux résultats de la mise à l'essai du PFPS, plusieurs évaluations en découlaient; il y avait l'évaluation pour le Ministère, l'évaluation pour les besoins du projet Prévention-Drogues ainsi que l'évaluation pour les besoins de la présente recherche. Ainsi, les enseignants étaient surchargés avec des évaluations qui se faisaient concurrence dans le temps, et le post-test, tel qui a été conçu aurait occupé plus de temps que les enseignants en disposaient et aussi plus de temps que les autres évaluations en réquéraient. Pour ce qui est des données recueillies à partir du pré-test, nous vous rappelons que ces dernières entreront dans le cadre de notre discussion de la pertinence du PFPS.

Passons donc à l'exposé des résultats des données recueillies à partir des échelles d'appréciation.

4.1 Données recueillies à partir des échelles d'appréciation

4.1.1 Impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les enseignants

Les données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie du programme sur les enseignants ont été compilées au cinquième tableau.

(voir page suivante)

Tableau 5

Données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les enseignants

ENSEIGNANT REGULIER	IMPACT QUESTIONS A	B	C	D
1	4	4	4	4
2	2	1	1	2
3	4	4	4	4
4	1	4	1	1
5	4	4	4	4
6	4	4	4	4
Médiane	4	4	4	4
Adaptation				
1	4	4	4	4
2	4	1	1	4
3	4	1	1	4
4	1	1	4	1
5	1	1	2	1
Médiane	4	1	2	4

Ce qui, surtout pour ce qui est des enseignants au secteur régulier, ressort de façon flagrante de ce tableau est la fréquence des choix des côtés "4" pour les questions de l'échelle. Cela signifierait que ceux-ci:

a) s'impliquaient déjà beaucoup au plan personnel avec leurs élèves;

b) s'interrogeaient déjà sur la nature de la vie et de son fonctionnement;

c) agissaient déjà en fonction d'augmenter leur qualité de vie, et enfin,

d) étaient déjà en contact avec eux-mêmes et avec leurs élèves.

Pour ce qui est des questions "b" et "c" chez les enseignants au secteur de l'adaptation, la médiane obtenue pour ces questions indiquerait qu'à la suite de l'application de la partie Sensibilisation à la Vie, du programme, les enseignants du secteur de l'adaptation:

- s'interrogeaient beaucoup plus souvent sur la nature de la vie et de son fonctionnement et,
- faisaient un peu plus de choses pour augmenter leur qualité de vie

malgré ceci, ils:

- s'impliquaient déjà beaucoup au plan personnel avec leurs élèves et, ils
- étaient déjà en contact avec eux-mêmes ainsi qu'avec leurs élèves.

Ces dernières observations nous mènent à soupçonner que la majorité des enseignants auraient eu une certaine prédisposition à enseigner le cours de Formation Personnelle et Sociale. D'ailleurs, plusieurs enseignants ont affirmé que le PFPS leur procurait un outil de plus à leur façon habituelle d'éduquer plutôt que d'instruire leurs élèves et que le PFPS confirmait leurs objectifs pédagogiques.

4.1.2 Impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les élèves

Il est à noter avant de commencer notre discussion de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les élèves, que la cueillette des données auprès de ces derniers a été effectuée par trois enseignants seulement. Un des enseignants avait la charge des 14 groupes hétérogènes au secteur régulier, un autre avait la charge de sept groupes homogènes au Professionnel Court, et l'autre avait la charge de trois groupes homogènes au secteur de l'adaptation comprenant deux classes au Professionnel Court et une classe de transition *. Ces trois enseignants provenaient de la C.E.C.M. et, deux parmi les trois enseignants étaient les intervenantes engagées pour faire de l'éducation préventive dans le domaine des drogues au moyen du PFPS dans le secteur régulier et au Professionnel Court.

Nous avons fait un échantillonnage des données recueillies par un des trois enseignants.

---

* On utilise les termes "hétérogènes" et "homogènes" pour désigner respectivement "mixtes" et "non mixtes".

Ainsi, à partir d'effectifs allant de 50 à 100 élèves, nous avons utilisé la moyenne et la médiane comme mesures de tendance centrale et l'écart-type comme mesure de dispersion des données recueillies à partir des échelles administrées aux élèves. On retrouve au sixième tableau les statistiques descriptives pour les données recueillies, à partir de l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie, sur les élèves.*

On remarque à partir de ce tableau une certaine différenciation entre les groupes des trois enseignants, l'impact s'étant avéré généralement plus fort chez les élèves du titulaire de classes de l'adaptations, et le moins fort chez les élèves de classes de l'intervenante engagée pour faire de l'éducation préventive dans le domaine des drogues au Professionnel Court. Cependant, si on se permet d'utiliser la moyenne globale des trois groupes, pour chaque question de l'échelle soit de, 2.61, 2.79, 2.44 et 2.42, on peut dire qu'en général, les élèves sentaient que:

a) que s'ils continuaient d'avoir des cours de Formation Personnelle et Sociale, ça pourrait devenir plus facile pour eux de s'exprimer de façon personnelle devant la classe

b) que s'ils continuaient d'avoir des cours de Formation Personnelle et Sociale, ils viendraient à s'interroger plus souvent sur la nature de la vie et de son fonctionnement, et ils avaient l'im-

---

* N.B.: Comme il s'agit d'échelles gradués du plus favorable, au moins favorable plus la moyenne des cotes choisies est élevée plus on peut présumer qu'un impact s'est produit chez les élèves.

pression

c) qu'ils faisaient <u>un peu plus</u> de choses qu'avant afin de se sentir plus vivants (vieux) et afin de rendre leur environnement plus vivant (plus satisfaisant) et enfin

d) qu'ils avaient <u>un peu</u> améliorer leurs relations interpersonnelles.

Pour ce qui est des questions "b" et "c", où les élèves étaient invités à dire s'ils s'interrogeaient plus sur la vie et s'ils faisaient plus de choses pour augmenter leur qualité de vie, les élèves étaient aussi invités à fournir des exemples de questions qu'ils se posaient dans la vie et des choses qu'ils faisaient afin d'améliorer leur qualité de vie. Evidemment, nous n'avons pu récupérér que les réponses des élèves qui pouvaient écrire ce qui excluait en grande partie les élèves de l'adaptation.

Voici un échantillon des réponses intéressantes que l'on a retrouvées (fautes non comprises)

Elève	Questions que je me pose	Choses que je fais
1	. Pourquoi est-ce que je n'arrêterais pas de voler, d'endommager la nature.	. Je fume beaucoup moins qu'avant
2	. Si je me sens bien dans ma peau, est-ce que les autres pensent comme moi. Est-ce que je suis plus heureuse maintenant.	. Je me tiens avec du monde correct
3	. Pourquoi les gens prennent-ils de la drogue?	. On trouve des réponses en équipe et on demande des questions aux

Elève	Questions que je me pose	Choses que je fais
		autres
4	. Pourquoi est-ce qu'on a des idoles?	. Je suis plus travaillante, moins paresseuse. J'aide ma mère.
5	. Qu'est-ce-que je fais dans la vie avec la drogue?	. Je rends service à mes amis. Je me force à être poli et aimable avec mes amis - c'est ce qui fait que je me sens proche d'eux.
6	. Quelle est ma raison de vivre? Pourquoi les dé	. Je me pose des questions.
7	. Est-ce-que mes amis m'aiment vraiment comme je suis?	. Je souris et je parle plus avec les gens.
8	. Suis-je un gars ou une fille?	. Je me contente devant le miroir.
9	. Je me demande qu'est-ce-que ça donne d'être si bête des fois?	. Je suis moins bête, moins renfermée.
10	. Je me demande pourquoi le monde est si sérieux?	. je risque des farces.
11	. Je me demande des fois si ce sont les autres qui ne me comprennent pas ou si c'est moi qui ne comprend pas les autres.	. J'essaie plus de me connaître en me posant des questions.
12	. Quel est mon sexe?	. J'ai arrêté de fumer.
13	. Quel est mon sexe?	. Je ne prend pas tout pour du "cash".
14	. Quel est mon sexe?	. Je demande aux autres s'ils me voient plus féminin ou masculin; c'est pas facile ça.
15	. Pourquoi est-ce-que je me sens si différente des autres?	. Je ne parle pas pour rien dire.
16	. Comment est-ce-que je me sens aujourd'hui?	. J'écoute ce que les gens me répondent quand je demande: "comment ça va", ça va plus loin que "très bien merci".
17	. Est-ce-que je m'aime?	. Je parle plus à ceux avec qui je n'avais pas l'habitude de parler.

Elève	Questions que je me pose	Choses que je fais
18	. Pourquoi le monde est-il si mal fait?	. J'essaie d'éviter des gens avec qui je ne m'entends pas pour ne pas faire de gaffes que je vais regretter.
19	. Est-ce-que je peux ... ou pas? Est-ce-que je veux ... ou pas?	. J'observe et je remarque.
20	. Si j'avais un double qui me ressemblerait en tout, est-ce-que je m'entendrais bien ou mal avec? . Qu'est-ce-que ça donne de sacrer et d'être vulgaire?	. Je sacre beaucoup moins.

On peut déduire, à partir des questions que les élèves se posent que ceux-ci sont très occupés par l'image qu'ils projettent aux autres ainsi que par l'image qu'ils se projettent à eux-mêmes. On remarque aussi de façon surprenante, beaucoup de préoccupations des élèves, quant à leur identité sexuelle.*

Pour ce qui est des exemples de choses que les élèves font pour améliorer leur qualité de vie, on remarque que ces choses vont surtout dans la direction d'efforts personnels pour se connaitre, pour connaître les autres et pour améliorer leurs habitudes de vie. Passons maintenant au compte-rendu des données recueillies sur la réaction que le PFPS a suscitée chez les élèves.

---

* Ces exemples de questions que les élèves se posaient provenaient surtout de classes féminines du Professionnel Court.

Tableau 6

Statistiques descriptives pour les données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie S.V. sur les élèves.

Question		A	B	C	D
Ecole					
Jean Baptiste Meilleur (adaptation) (effectif)	N	50	49	49	50
(moyenne)	$\bar{X}$	2.38	2.39	1.88	1.90
(médiane)	Md	2	2	2	2
(écart-type)	S	.92	1 17	.9	.84
Père Marquette (régulier)	N	100	100	100	100
	$\bar{X}$	2.51	2 69	2.77	2.61
	Md	2	2	3	2
	S	.948	1.032	1.081	.963
Pierre Dupuy (adaptation) PC	N	48	52	50	52
	$\bar{X}$	2.94	3.31	2 68	2.75
	Md	3	4	3	3
	S	1.04	1.02	1.28	1.25
M(moyenne globale)		M- 2.61	2.79	2 44	2.42

Tableau 7

Statistiques descriptives pour les données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de la réaction des élèves face au PFPS.

Ecole		Intérêt	Implication Questions		Supplémentaires								
		A	B1	B2	C	D	E	F	G	H			
										aspect du cours à modifier			
										sujets	façons de faire	animateur	ma façon de participer
Jean Baptiste Meilleur													
	N	50	50	50									
	$\bar{X}$	1.66	1.5	1.78									
	Md	1	1	1									
	S	1.14	.58	.93									
Père Marquette													
	N	100	99	93									
	$\bar{X}$	2.22	1.899	1.619									
	Md	2	2	1									
	S	.938	.631	.973									
Pierre Dupuy													
	N	51	52	51	49	48	48	50	50	1	2	3	4
	$\bar{X}$	2.71	2.02	2.0	1.88	2.33	4.542	2.231	2 269				
	Md	2	2	2.0	2	2	2	2	2				
	S	1.55	.67	1.15	0.726	0.702	0.509	0.632	0.667				
M(moyenne générale)		2.19	1.8	2 393					Fréquence:	8	17	7	16

4.1.3 Réaction des élèves face au PFPS

Les statistiques descriptives pour les données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de la réaction des élèves face au PFPS, ont été compilées au septième tableau.*

Encore ici nous remarquons certaines différenciations parmi les groupes d'élèves des trois (3) écoles, la réaction étant la plus positive une fois de plus chez les élèves du titulaire de classes d'adaptation.

Cependant les moyennes globales pour les trois (3) groupes, soit de 2.19, 1.8 et 2.393, dénoteraient qu'en général les élèves:

- ont trouvé les rencontres de Formation Personnelle et Sociale intéressantes et
- se sont moyennement impliqués, et cela surtout parce que les autres élèves de la classe participaient au cours.

A la suite de notre observation d'un impact et d'une réaction moins positifs chez les élèves pour qui le cours de Formation Personnelle et Sociale était donné par des enseignantes autres que le titulaire, nous pouvons apprécier le désavantage qu'entraîne l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale, surtout pour ce qui est du Professionnel Court, par un enseignant autre que le titulaire.

---

* Nous tenons à vous rappeler que les questions C à H de l'échelle d'appréciation de la réaction suscitée par le PFPS chez les élèves sont des questions supplémentaires qu'une des enseignantes avait incluses pour ses propres besoins d'évaluation. Pour ce qui est de la dernière question (H) nous avons compté les fréquences de choix des aspects du cours de F.P.S. que les élèves voulaient modifier.

Nous croyons de plus en plus que pour que puissent fonctionner les élèves ainsi que les enseignants au sein du PFPS, les enseignants doivent être déjà "sensibilisés" à leurs élèves et ceux-ci déjà "sensibilisés" à leur professeur.

Les données pour lesquelles on a compté les statistiques descriptives aux septième et huitième tableaux, ont été soumises à une série d'analyses de la variance à classification unique suivies de tables ainsi que de graphiques comparatifs des moyennes obtenues pour les élèves des trois (3) enseignants,* au moyen de la méthode de "Newman-Kents" (cf. Winer, 1971, page 870). Le résultat de ces analyses est présenté aux pages suivantes.

---

* Nous désirons originalement établir les différences qui pouvaient être significatives entre les élèves du secteur régulier et les élèves du secteur de l'adaptation, mais ceci aurait exigé que plus d'enseignants eussent fait passer les échelles d'appréciation à leurs élèves. De plus, on ne pouvait pas combiner les élèves d'un titulaire de classes d'adaptation et les élèves d'une intervenante qui avait été engagée pour faire de l'éducation préventive dans le domaine des drogues.

IMPACT - QUESTION 1

"Facilité d'expression"

VARIABLE IMP1 I

VARIABLE 1

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	2.38	.92	.13	2.00	.16	50
2	2.94	1.04	.15	3.00	.19	48
3	2.51	.95	.09	2.00	.12	100
GRAND	2.58	.98	.07	4.00	.09	198

F (MAX) = 1.2679

Légende

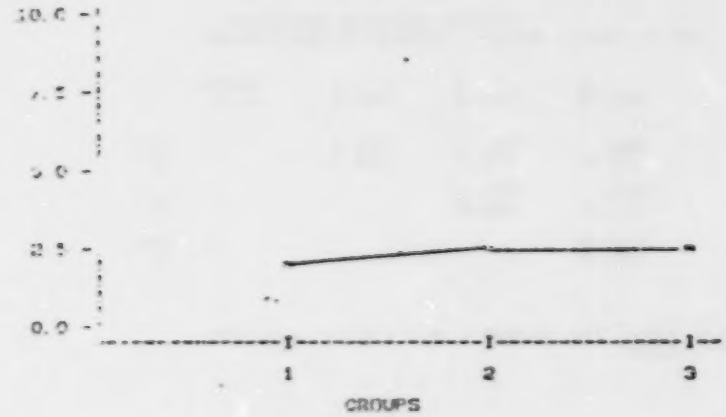
- * significatif au seuil .05
- * significatif au seuil .01

Groupe 1: groupes du titulaire de classes d'adaptation

Groupe 2: groupes de l'intervenante au Professionnel Court

Groupe 3: Groupes de l'intervenante au secteur régulier

Moyennes



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	8.62457	2	4.31229	4.631*	significatif au seuil .05
ERROR	181.58250	195	.93119		
TOTAL	190.20707	197			
			FMAX(3.99)=	1.267	

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEWMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101. (1971) P.191

	GROUP	1	3	2
	MEAN	2.380	2.510	2.938
DIFF.	1.	0.000	.130	.558
Q		0.000	1.035	4.438
DIFF.	3.		0.000	.428
Q			0.000	3.403
DIFF.	2.			0.000
Q				0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE C-4 IN WINER (1971) P.870

VARIABLE MP2 1.

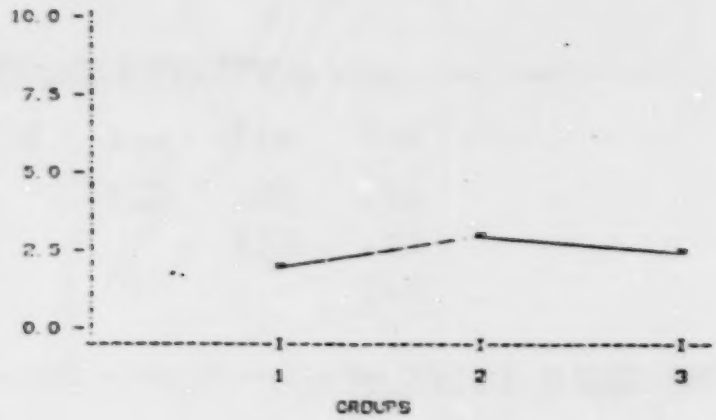
IMPACT - QUESTION 2

"Interrogations sur la vie"

VARIABLE 2

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	2.39	1.17	.17	2.00	.21	49
2	3.31	1.02	.14	4.00	.18	52
3	2.69	1.03	.10	2.00	.13	100
GRAND	2.78	1.11	.08	4.00	.10	201

F(MAX) = 1.3138



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	22.82580	2	11.41290	10.084**	
ERROR	224.09958	198	1.13182		
TOTAL	246.92537	200			
			FMAX(3,99)=	1.312	

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEUMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101, (1971) P.191

GROUP		1	3	2
MEAN		2.383	2.690	3.308
DIFF.	1.	0.000	.302	.920
Q		0.000	2.209	6.722
DIFF.	3.		0.000	.618
Q			0.000	4.514
DIFF.	2			0.000
Q				0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE C-4 IN WINER (1971) P.870

IMPACT - QUESTION 3

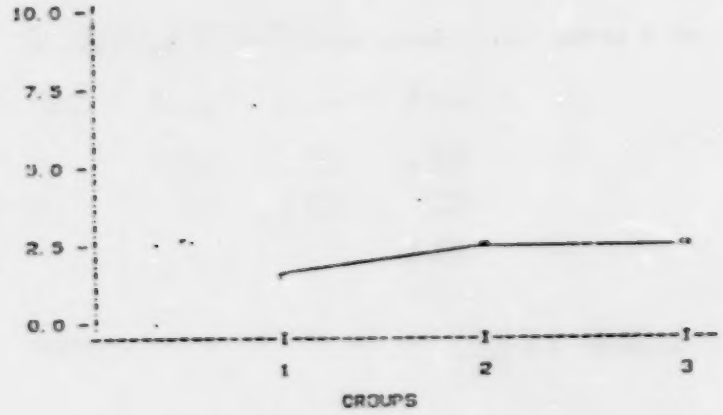
"Actions pour augmenter sa qualité de vie"

VARIABLE NP3 I

VARIABLE 3

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	1.80	.90	.13	2.00	.16	49
2	2.68	1.23	.18	3.00	.23	50
3	2.77	1.08	.11	3.00	.14	100
GRAND	2.53	1.15	.08	4.00	.10	199

F(MAX) = 2.0178



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	27.74268	2	13.87134	11.527**	
ERROR	235.85531	196	1.20334		
TOTAL	263.59799	198			
			FMAX(3.99)=	2.019	

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEWMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101. (1971) P.191

GROUP		1.	2.	3.
MEAN		1.878	2.680	2.770
DIFF.	1.	0.000	.802	.892
Q		0.000	5.643	6.276
DIFF.	2.		0.000	.090
Q			0.000	.633
DIFF.	3.			0.000
Q				0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE C-4 IN WINER (1971) P.870

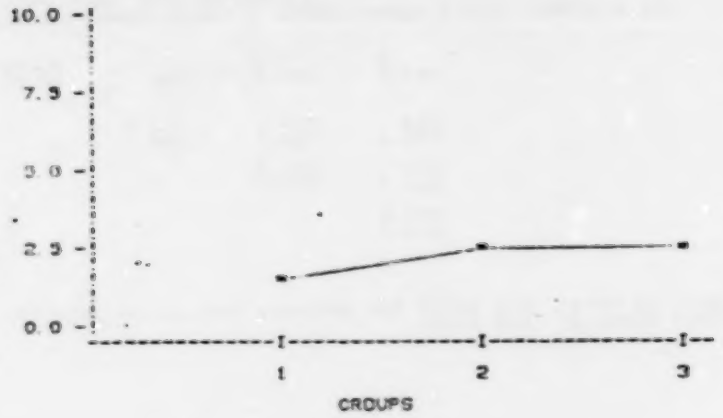
VARIABLE MP4 I

IMPACT - QUESTION 4
"Relations interpersonnelles"

VARIABLE 4

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	1.90	.84	.12	2.00	.15	50
2	2.73	1.25	.17	3.00	.22	52
3	2.61	.96	.10	2.00	.12	100
GRAND	2.47	1.07	.07	4.00	.09	202

F(MAX) = 2.2209



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	22.28178	2	11.14089	10.760**	
ERROR	206.04000	199	1.03538		
TOTAL	228.32178	201			
			FMAX(3,99)=	2.223	

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEWMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101, (1971) P.191

GROUP MEAN		1. 1.900	3. 2.610	2. 2.750
DIFF. 0	1.	0.000 0.000	.710 5.447	.850 6.521
DIFF. 0	3.		0.000 0.000	.140 1.074
DIFF. 0	2.			0.000 0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE C-4 IN WINER (1971) P.870

VARIABLE NTERET I

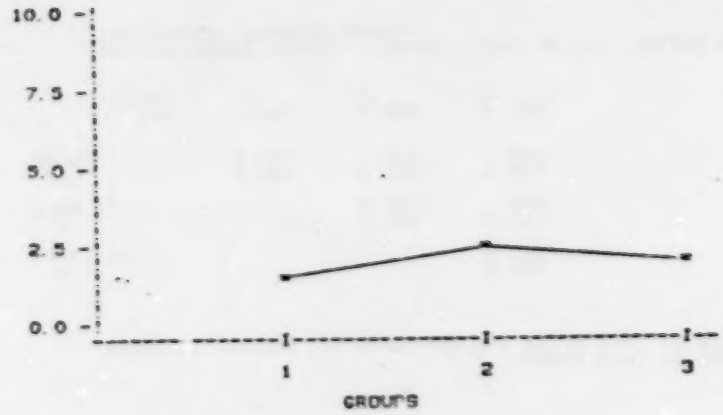
INTERET - QUESTION 1

Des élèves face au cours de
Formation Personnelle et Sociale

VARIABLE 5

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	1.66	1.14	.16	1.00	.20	50
2	2.71	1.53	.22	2.00	.27	51
3	2.22	.94	09	2.00	.12	100
GRAND	2.20	1.22	.09	6.00	.11	201

F(MAX) = 2.7394



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	27.66858	2	13.83429	10.109**	
ERROR	270.96824	198	1.36853		
TOTAL	298.63682	200			
			FMAX(3,99)=	2.713	

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEWMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101. (1971) P.191

	GROUP	1.	3.	2.
	MEAN	1.660	2.220	2.706
DIFF.	1.	0.000	.560	1.046
Q		0.000	3.723	6.953
DIFF.	3.		0.000	.486
Q			0.000	3.230
DIFF.	2.			0.000
Q				0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE B-4 IN WINER (1971) P.870

VARIABLE MPLI1 I

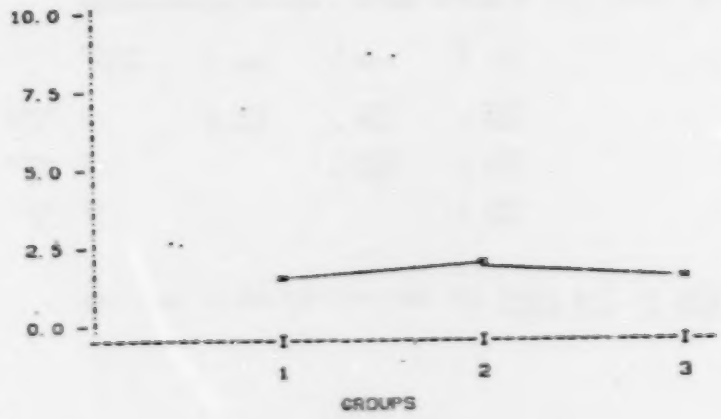
QUESTION 1A

Implication des élèves

VARIABLE 6

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	1.50	.58	.08	1.00	.10	50
2	2.02	.67	.09	2.00	.12	52
3	1.90	.63	.06	2.00	.08	99
GRAND	1.83	.66	.05	3.00	.06	201

F(MAX) = 1.3362



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	7.77809	2	3.88904	9.813**	
ERROR	78.47067	198	.39632		
TOTAL	86.24876	200			

FMAX(3 98)= 1.339

COMPARISON BETWEEN GROUPS
NEWMAN-KEULS METHOD - WINER (1962) P.101, (1971) P.191

	GROUP MEAN	1 1.500	3 1.699	2 2.019
DIFF.	1.	0.000	.199	.519
Q		0.000	4.942	6.432
DIFF.	3.		0.000	.120
Q			0.000	1.489
DIFF.	2.			0.000
Q				0.000

CRITICAL VALUES FOR Q-RATIOS SEE TABLE B-4 IN WINER (1962) P.648
TABLE C-4 IN WINER (1971) P.870

VARIABLE MPLI2

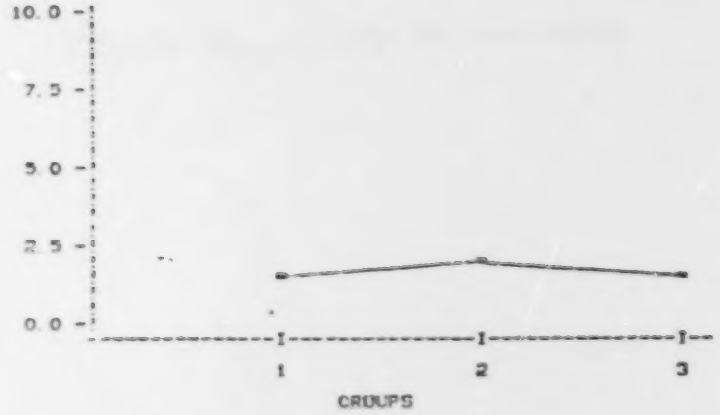
QUESTION I-A

Implication des élèves

VARIABLE 7

GROUP	MEAN	SD	SE	MEDIAN	SE-MD	N
1	1.78	.93	.13	1.00	.17	50
2	2.00	1.15	.16	2.00	.20	51
3	1.62	.97	.10	1.00	.12	97
GRAND	1.76	1.02	.07	4.00	.09	198

F(MAX) = 1.5190



ONE WAY ANOVA ON FACTOR GROUP

SOURCE	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	P
GROUP	4.89704	2	2.44852	2.394	
ERROR	199.46660	195	1.02291		
TOTAL	204.36364	197			

FMAX(3,96)= 1.520

NOTE...MULTIPLE COMPARISONS ARE INAPPROPRIATE
F-RATIO IS NOT SIGNIFICANT

Les analyses de la variance que nous avons démontrées aux pages précédentes confirment par la fréquence des rapports "F" significatifs (6/7) la significativité des différences que nous avions remarquées à partir de l'observation des statistiques descriptives compilées aux sixième et septième tableaux. Les tables de comparaison entre les groupes découlant des analyses de la variance qui ont produit des rapports "F" significatifs ont démontré des différences de moyennes les plus accentuées entre les groupes du titulaire de classes d'adaptation avec les groupes des enseignantes engagées pour faire de l'éducation préventive dans le domaine des drogues auprès des élèves du secteur régulier et du Professionnel Court. Malgré ceci, nous retrouvons toutefois certaines différences significatives entre les moyennes des groupes de ces deux (2) enseignantes.

A partir de ces observations, on peut conclure que les différences significatives que nous avons retrouvées sont surtout conséquentes de l'effet "titulaire contre intervenantes" dont nous avons parlé au préalable.

Maintenant que nous avons présenté les données recueillies sur l'impact de la partie cinq (5) du programme sur les élèves et sur les enseignants ainsi que la réaction que le programme suscitait chez les élèves, nous pouvons procéder à un compte-rendu des effets que le programme aurait produit chez les élèves, chez les enseignants ainsi que la réaction que ce dernier aurait suscitée dans le milieu où il a été mis à l'essai. Notre discussion des effets produits par le programme chez les élèves, chez les enseignants et dans le milieu est basé sur

les données que nous avons recueillies à partir des questionnaires-entrevue.

4.2 Effets produits par le PFPS

4.2.1 Effets du PFPS sur les élèves

L'effet produit par le PFPS chez les élèves pourrait être décrit comme un effet "d'avant et après" le cours de Formation Personnelle et Sociale (before and after effect); ou pourrait ainsi considérer ces effets comme étant des "changements" produits chez ces derniers. Les pages suivantes seront réservées à une énumération des constatations qu'ont fait les enseignants quant aux changements qui se sont produits progressivement chez leurs élèves depuis le début du cours de Formation Personnelle etSociale. * Nous avons souligné les effets qui se rapportaient de façon plus particulière aux élèves du secteur de l'adaptation.

---

* Il s'agit là d'une énumération des observations faites par tous les enseignants par rapport à leurs groupes respectifs. Ainsi, il est bien entendu que certains changements observés par un enseignant ne s'appliquent pas nécessairement aux autres enseignants.

Effets du PFPS chez les élèves

Au début du cours de Formation Personnelle et Sociale, les élèves étaient décrits comme étant . . .	Vers la fin du cours de Formation Personnelle et Sociale, les élèves étaient décrits comme étant . . .
- peu sérieux	- un peu plus sérieux
- moqueurs	- taquins
- très réticents	- moins défensifs
- très renfermés	- un peu plus ouverts
- quelque peu irrespectueux	- beaucoup plus respectueux
- quelque peu impolis	- beaucoup plus polis
- tendus	- beaucoup plus relaxés
- portés à prendre tout pour acquis	- portés à apprécier ce qui leur est donné
- facilement décourageables	- plus tenaces
- insécures	- plus confiants
- portés à penser chacun pour soi	- portés à être plus solidaires
- peu expressifs	- plus expressifs
- peu communicatifs	- plus communicatifs
- portés à se diminuer	- mieux portés à s'accepter
- intéressés à connaître les pensées des autres	- très intéressés à connaître les pensées des autres
- inactifs (attendent qu'on leur dise quoi faire)	- plus actifs (ont plus d'initiative pour agir)
- solitaires	- portés à se joindre aux autres
- peu portés à réfléchir	- beaucoup plus portés à réfléchir
- dépendants	- un peu plus indépendants
- incapables de s'exprimer	- un peu plus capables de s'exprimer
- peu portés à écouter et à observer les autres	- plus portés à écouter et à observer les autres
- peu analytiques	- un peu plus analytiques
- peu introspectifs	- un peu plus introspectifs
- peu portés à faire des farces	- portés à risquer des farces
- dépourvus d'un sens d'organisation	- plus capables de s'organiser

- portés à s'adresser uniquement au professeur	- portés à s'adresser les uns aux autres
- peu portés à se regarder dans les yeux quand ils s'adressent les uns aux autres	- plus portés à se regarder dans les yeux quand ils s'adressent les uns aux autres
- extrêmement gênés	- beaucoup moins gênés
- peu démonstratifs	- un peu plus démonstratifs
- très difficiles à motiver	- beaucoup plus faciles à motiver
- intéressants	- beaucoup plus intéressants
- curieux	- encore plus curieux
- quelque peu pessimistes	- un peu plus optimistes
- portés à s'identifier à quelqu'un d'autre	- un peu plus portés à s'identifier à eux-mêmes
- insouciants	- beaucoup plus soucieux
- peu réalistes	- beaucoup plus réalistes
- peu responsables	- un peu plus responsables
- peu portés à prendre des décisions personnelles	- un peu plus portés à prendre des décisions personnelles
- facilement influençables	- un peu moins facilement influençables
- suiveux	- un peu plus individualistes
- peu disponibles	- un peu plus disponibles

A partir de cette liste de changements progressifs remarqués chez les élèves des deux (2) types de clientèles, on serait porté à déduire que les changements progressifs remarqués chez les élèves allaient plutôt dans la direction d'une meilleure formation sociale et les changements progressifs remarqués chez les élèves de l'adaptation allaient plutôt dans la direction d'une meilleure formation personnelle . Evidemment, nous retrouvions des éléments relatifs aux formations chez les deux (2) types d'élèves mais ce qui semble notable est l'accent plus prononcé sur une formation par rapport à l'autre pour un type d'élève donné. Il ne faut pas

cependant se laisser impressionner par cette liste quelque peu exhaustive des changements constatés chez les élèves. Autant les démarches du programme peuvent être sporadiques (tel que les enseignants les décrivent) autant ces changements observés au terme de cette année d'expérimentation peuvent avoir atteint un nombre limité d'élèves suivant le cours de Formation Personnelle et Sociale. Cependant, on peut dire de même des mathématiques, de l'histoire ou de toute autre matière académique, il y a des élèves qui terminent le cours avec autant de connaissances qu'au début du cours.

Il serait intéressant, à partir de cette énumération des changements produits chez les élèves par l'entremise du PFPS, de vérifier les changements qui concordent avec les objectifs poursuivis par le PFPS. A titre d'exemple, les objectifs visant à rendre l'élève capable de reconnaître ce qu'il pense, d'identifier ses besoins, de connaître ce qu'il ressent et de percevoir les changements constants de sa réalité intérieure, peuvent être décrits comme étant des objectifs visant à rendre l'élève plus introspectif. Un tel travail constituerait un effort de "vulgarisation" des objectifs du programme tel que plusieurs enseignants en ont exprimé le désir.

4.2.2 Effets du PFPS sur les enseignants

Nécessairement, si le PFPS a eu un effet sur les élèves, il a eu aussi un effet sur les enseignants. Ces derniers, doivent dans une certaine mesure "pratiquer ce qu'ils prêchent", c'est-à-dire donner l'exemple de ce

qu'ils attendent de leurs élèves; sans quoi les élèves ne sont pas portés à les écouter.

De plus, plusieurs enseignants ont affirmé qu'ils avaient appris à laisser plus de place à leurs élèves et à leur faire confiance; "J'ai appris à ne pas leur donner la réponse". De ce fait, ils sentaient qu'ils imprégnaient chez leurs élèves une certaine autonomie, une débrouillardise, et un certain sens de leurs responsabilités.

Sauf pour quelques exceptions, la majorité des enseignants se sont sentis utiles en enseignant le cours de Formation Personnelle et Sociale. Certains enseignants ont eu l'impression, à la suite de leur expérience du cours de Formation Personnelle et Sociale, qu'ils auraient acquis une certaine souplesse dans leur enseignement en général. En laissant leurs élèves partager une part de leurs responsabilités, ils sentaient leur tâche, en tant qu'enseignant, beaucoup moins exigeante et de ce fait, ils se sentaient plus détendus et plus libres.

Plusieurs enseignants ont avoué qu'ils étaient venus à découvrir les élèves qu'ils pensaient connaître.

Cependant, ces effets se produisaient plutôt à long terme qu'à court terme chez les enseignants, ceux-ci devaient être tenaces, et devaient résister à la tentation d'abandonner l'enseignement du cours, puisque jusqu'à ce qu'ils aient trouvé le moyen pour faire en sorte que ce soit leurs élèves qui prennent le cours en main et qui s'occupent de le rendre intéressant, le cours

de Formation Personnelle et Sociale demeurait pour eux une très grande panacée, surtout qu'ils se sentaient dépourvus de support pédagogique ainsi que de structure au plan pédagogique du programme. Ainsi, ce n'est qu'à la suite de réflexions sur leur expérience de l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale que les enseignants sont venus à en apprécier les aspects positifs.

Le fait de participer à un projet de recherche était à la fois stimulant et stressant pour les enseignants; stressant parce qu'ils étaient les pionniers du PFPS et stimulant parce qu'ils avaient l'impression de contribuer au renouvellement pédagogique, ce qui les rendait plus attentifs à la qualité ainsi qu'à la réalité changeante de leur milieu.

Voyons maintenant quels effets le PFPS a produits sur la relation maître-élève.

On peut décrire cette relation, maître-élève, comme passant à travers les étapes suivantes:

1. Méfiance
2. Politesse
3. Acceptation
4. Collaboration

Les élèves qui au début du cours de Formation Personnelle et Sociale se méfiaient de la "nouvelle méthode d'enseignement" de leur maître, venaient toutefois à participer par politesse au cours pour ensuite venir à l'accepter et finalement à y prêter leur collaboration.

Cependant, ce n'était pas l'impression de tous les enseignants; certains affirmaient que leurs élèves s'étaient arrêtés au stage de la politesse.

4.2.3 Réactions suscitées par le PFPS dans le milieu

Un enseignant a décrit la réaction qu'a suscitée le programme dans son école comme étant une réaction de surprise; on voyait les élèves se promener un peu partout dans l'école en interrogeant tout le personnel de l'école. Comme ce comportement était un peu en dehors de l'habituel on se demandait qu'elle en était la source.

Les enseignants en général, ont noté que c'était à leur avantage d'informer, voir même de "sensibiliser" le personnel de l'école au PFPS. Ceci fait, le personnel de l'école prêtait volontairement leur collaboration à l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale.

Malgré ceci, il restait toujours des effets perturbateurs occasionnés par le PFPS pour les cours réguliers. Les élèves qui, à l'intérieur du cours de Formation Personnelle et Sociale, avaient le loisir de s'autodiscipliner, devaient par la suite, retourner à leurs cours réguliers où ils devaient se réajuster aux règles habituelles de discipline; il restait toujours quelques enseignants qui adhéraient très difficilement au "renouveau pédagogique" et qui préféraient conserver les "anciennes règles de l'école".

On aurait remarqué cependant des répercussions du PFPS qui auraient été favorables aux autres cours; les élèves étaient plus portés à être attentifs et à poser plus de questions à l'intérieur des autres cours. On a même vu des élèves demander aux enseignants pourquoi ils leur enseignaient telle ou telle chose et qu'est-ce qui était important pour eux de retenir dans tout ça.

Des échos d'autres classe ne suivant pas le cours de Formation Personnelle et Sociale, ont laissé transparaître une certaine envie des élèves prenant le cours de Formation Personnelle et Sociale. Dans une école en particulier où on enseignait le cours de Formation Personnelle et Sociale uniquement à des classes de l'adaptation, on a remarqué que certaines classes du secteur régulier étaient rendues jalouses des classes de l'adaptation; un phénomène qui jouait beaucoup sur la fierté des élèves de l'adaptation qui cherchaient à tout prix à se rehausser devant les élèves du régulier qui avaient tendance à les "abaisser".

De la part des parents de certains élèves au secteur régulier, la réaction était favorable au cours de Formation Personnelle et Sociale avec la réserve de ne pas embarquer sur le temps d'une matière académique importante.

Nous n'avons pas pu vérifier la réaction des parents des élèves de l'adaptation puisque les enseignants avaient très peu de contact avec eux.

Comme on s'aperçoit que le PFPS a suscité des réactions favorables dans le milieu où il a été mis à l'essai, il serait fort avantageux de faire une enquête au moyen d'échelles d'attitude qui permettraient d'identifier à l'intérieur de la province, les enseignants qui auraient une attitude favorable à un cours de Formation Personnelle et Sociale et qui seraient par le fait prédisposés à l'enseigner, et qui permettrait d'identifier les élèves qui seraient susceptibles de profiter d'un cours de Formation Personnelle et Sociale. Pour ce qui est de l'échelle permettant l'identification des enseignants qui seraient prédisposés à enseigner le cours de Formation Personnelle et Sociale, elle pourrait être basée sur les exigences du PFPS et pour ce qui est de l'identification des élèves susceptibles de profiter d'un cours de Formation Personnelle etSociale, il s'agirait d'élaborer une échelle d'attitude face à leur vie qui serait basée sur les objectifs généraux du PFPS. Un tel instrument de mesure permettrait aussi l'identification des besoins de Formation Personnelle et Sociale des élèves.

Si pour l'instant nous ne pouvons pas nous prononcer quant à l'efficacité du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes qui ont vécu l'expérience, nous pouvons toutefois confirmer auprès de ces derniers qu'il a suscité chez-eux une réaction favorable et qu'il a eu un certain impact sur eux et/ou il aurait un très grand potentiel d'impact sur eux. On peut confirmer à partir des analyses effectuées pour vérifier les différences significatives entre les groupes d'élèves des différentes clientèles que l'efficacité d'un cours de Formation Personnelle et Sociale sera avantagé si ce dernier est laissé entre les mains du titulaire de classe. On peut aussi confirmer auprès des enseignants que le PFPS a produit des "changements"

favorables chez leurs élèves ainsi que chez eux. Auprès du milieu, on peut confirmer que le PFPS a suscité une réaction favorable.

Chapitre cinquième

Pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes

Dans notre discussion de la pertinence du PFPS, nous allons d'abord exposer les résultats de l'analyse qualitative de contenu des enregistrements du pré-test, nous allons ensuite exposer les résultats des données recueillies à partir de la grille d'évaluation des 42 objectifs spécifiques reliés aux processus à acquérir. Nous allons, troisièmement décrire comment les élèves ont interprété les buts du PFPS. Quatrièmement, nous allons traiter des données recueillies à partir de la grille d'évaluation des objectifs généraux concernant chacun des secteurs du programme ainsi que de la grille d'identification des contenus d'apprentissage reliés aux cinq (5) secteurs du PFPS. Nous terminerons le chapitre avec l'opinion des enseignants quant à la pertinence de la répétition de la démarche de Sensibilisation à la Vie pendant onze (11) ans.

Procédons maintenant à notre exposé des données recueillies à partir du pré-test.

Des données recueillies à partir des enregistrements des élèves des quatre (4) enseignants de la C.E.C.M. qui s'étaient exprimés sur leurs états de bien-être et d'indolence dans la vie,* nous n'avons retenu que les réponses des élèves qui pouvaient servir à identifier certains de leurs besoins en Formation Personnelle et Sociale. Ainsi, nous avons retenu, seize (16) catégories d'états de bien-être et dix-huit (18) catégories d'états d'indolence; ces catégories sont énumérées aux tableaux des pages suivantes. Pour chacune des catégories d'états de bien-être (16) et d'états d'indolence (18) dans la vie, nous avons calculé les fréquences d'occurrence pour les deux (2) clientèles étudiantes, soit l'adaptation et le secteur régulier et nous a-

vons transformé ces fréquences en pourcentages. Pour ce qui est des états d'indolence, les pourcentages étaient basés sur des fréquences de 89 et 123 élèves aux secteurs de l'adaptation et régulier respectivement, et pour ce qui est des états de bien-être, les pourcentages étaient basés sur des fréquences respectives de 86 et 119 élèves.

---

* Les élèves ont plutôt négligé la partie "parce-que" qui suivait "Je me sens bien" et "Je me sens mal dans la vie".

Etats de bien-être		Pourcentages	
		Régulier	Adaptation
1	Etre avec des amis	41.7%	6.58%
2	Etre avec son chien ou sa blonde	3.7	8.23
3	Etre dans la nature	7.	1.65
4	Etre libre	6.6	2.47
5	Etats permettant d'échapper à la réalité (rêver, être gelé, ennivré, rêvasser)	16.9	3.7
6	Etre alerte, actif	1.65	1.23
7	Se retrouver seul, dans son intimité	2.47	4.52
8	Se défouler, activités de relâchement (sports, danse, etc..)	4.13	2.8
9	Se détendre, activités de détente (télévision, musique, passe-temps)	3.7	3.29
10	Se sentir en sécurité	4.13	9.05
11	Se sentir accepté des autres	0.826	12.34
12	Etre bien physiquement, reposé, bien nourri,..	1.65	1.23
13			
14	Sentiment d'accomplissement, fierté	0.12	17.28
15	Eviter d'être disputé	2.8	13.58
16	Se sentir écouté	1.65	10.28

Etats d'indolence		Pourcentages	
		Régulier	Adaptation
1	Sentiment de désappartenance à un groupe ou de rejet par les autres	2.28%	7.6%
2	Condition physique désagréable	12.38	2.85
3	Obligations: aller à l'école, faire des tâches à la maison, rentrer à 12:00, se faire pousser dans le dos. - Contraintes à la liberté: école en général.	43.8	4.76
4	Sentiment de culpabilité ou de reproche	0.476	5.7
5	Avoir honte de soi ou de sa famille	0.476	6.19
6	Peur de faillite ou d'échec	3.8	16.67
7	Solitude	11.42	3.33
8	Gêne, être mal à l'aise	5.73	1.42
9	Avoir à faire avec quelqu'un qui me déplait	5.7	2.38
10	Peur d'être attaqué physiquement	0.476	9.52
11	Inactivité, lassitude, routine	4.76	1.42
12	Chicane: frères, amis, blonde ou chum, parents	2.38	11.42
13	Avoir à retenir ses émotions ou ses paroles	0.952	5.7
14	Etre indifférent aux autres et aux choses	1.9	1.42
15	Se sentir en compétition avec les autres	0.476	8.09
16	Subir une injustice	.952	5.7
17	Etre trop sérieux	.952	.476
18	Désorientation	1.42	6.19

Ce qui est révélateur à partir de ces données, est la façon dont les pourcentages relatifs aux deux (2) clientèles étudiantes se répartissent à travers les catégories. En se basant sur des pourcentages de 10% et plus, on peut alors affirmer qu'au secteur régulier, les états de bien-être sont surtout caractérisés par des activités impliquant des amis et par des états permettant d'échapper à la réalité (dormir, être ennivré, gelé, etc.) et les états d'indolence sont surtout caractérisés par des conditions physiques désagréables, la solitude ainsi que les contraintes à leur liberté (obligations diverses empêchant les élèves de faire ce qu'ils veulent). Pour ce qui est du secteur de l'adaptation, les états de bien-être sont surtout caractérisés par un sentiment d'acceptation par les autres, un sentiment d'accomplissement et de fierté, une chance d'échapper à la dispute et enfin, l'impression d'être écouté.

Ces observations s'apparentent très bien à certaines observations qu'ont fait les enseignants au cours de l'année. L'une qui enseignait au Professionnel Court, parlait de "ses filles" qui avaient peur d être attaquées le soir, qui vivaient souvent des disputes familiales et qui anticipaient la présence de leur "chum". Une autre qui enseignait au secteur régulier parlait de ses élèves qui n'aimaient surtout pas être contraints, ni contrariés, et qui anticipaient la fin de semaine pour être avec leurs amis. L'autre professeur qui enseignait au secteur régulier, parlait de ses élèves qui étaient contraints par certains professeurs qui leur enseignaient d'autres cours dans l'école et pour lesquels il servait d'arbitre avec les élèves. Enfin un autre enseignant au secteur de l'adaptation décrivait ses élèves comme ayant grandement besoin d'occasions pour se revaloriser.

Ce sont les quelques besoins de Formation Personnelle et Sociale que l'on a pu identifier chez les élèves.

Nous tenterons dans les prochaines sections d'en identifier d'autres. Passons maintenant à une discussion des données recueillies à partir des grilles d'évaluation des objectifs poursuivis par le programme.

La cueillette de données à partir des grilles d'évaluation s'est effectuée auprès de douze (12) enseignants dont la moitié au secteur de l'adaptation et l'autre moitié au secteur régulier. Comme nous soupçonnons, des différences quant aux besoins des deux (2) clientèles étudiantes, nous ferons une distinction entre les données recueillies auprès des enseignants du secteur régulier et celles recueillies auprès des enseignants du secteur de l'adaptation.

5.1 Données recueillies à partir de la grille d'évaluation des objectifs spécifiques du PFPS reliés aux processus à acquérir.

Le huitième tableau démontre l'importance relative que les enseignants et du secteur de l'adaptation et du secteur régulier, ont accordé aux objectifs spécifiques reliés aux processus à acquérir.

A partir des cotes "élevées" que les enseignants ont choisies comme représentatives de l'importance qu'ils accordaient aux objectifs spécifiques du PFPS, nous avons dressé au graphique de la page suivante les courbes de

Tableau 8

Importance relative accordée par les enseignants aux objectifs généraux du PFPS concernant les processus à acquérir.

Objectifs reliés à; la cueillette d'information	Enseignants de L'adaptation Elevé	Moyen	Faible	et du Régulier Elevé	Moyen	Faible
	Fréquence					
Interne						
1	6			3	3	
2	3	3	0	5	1	0
3	5	1	0	3	3	0
4	1	5	0	0	2	4
5	3	3	0	4	2	0
Externe						
6	3	3	0	2	2	2
7	0	2	3	2	3	1
8	1	4	0	2	1	3
9	4	2	0	1	4	1
10	1	3	2	6	0	0
11	5	1	0	6	0	0
12	3	3	0	2	4	0
13	3	2	1	3	3	0
L'approfondissement de l'information						
14	4	2	0	6	0	0
15	0	2	4	1	4	1
16	1	5	0	3	3	0
17	4	2	0	2	4	0
18	0	2	4	3	2	1
19	3	2	1	0	5	1
20	0	1	5	0	4	2
21	3	1	1	1	4	1
22	0	4	2	1	4	1
23	1	3	2	0	4	2
24	5	1	0	3	3	2
25	5	1	0	3	3	8
26	5	1	0	4	2	0
L'orientation vers l'action						
27	1	5	0	4	0	2
28	4	2	0	2	4	0
29	1	5	0	1	5	0
30	5	1	0	2	3	1
31	5	0	1	1	4	1
32	4	1	1	3	3	0
33	5	0	1	3	2	1
34	0	1	5	2	3	1
35	4	1	1	1	3	1
36	5	0	1	3	3	0

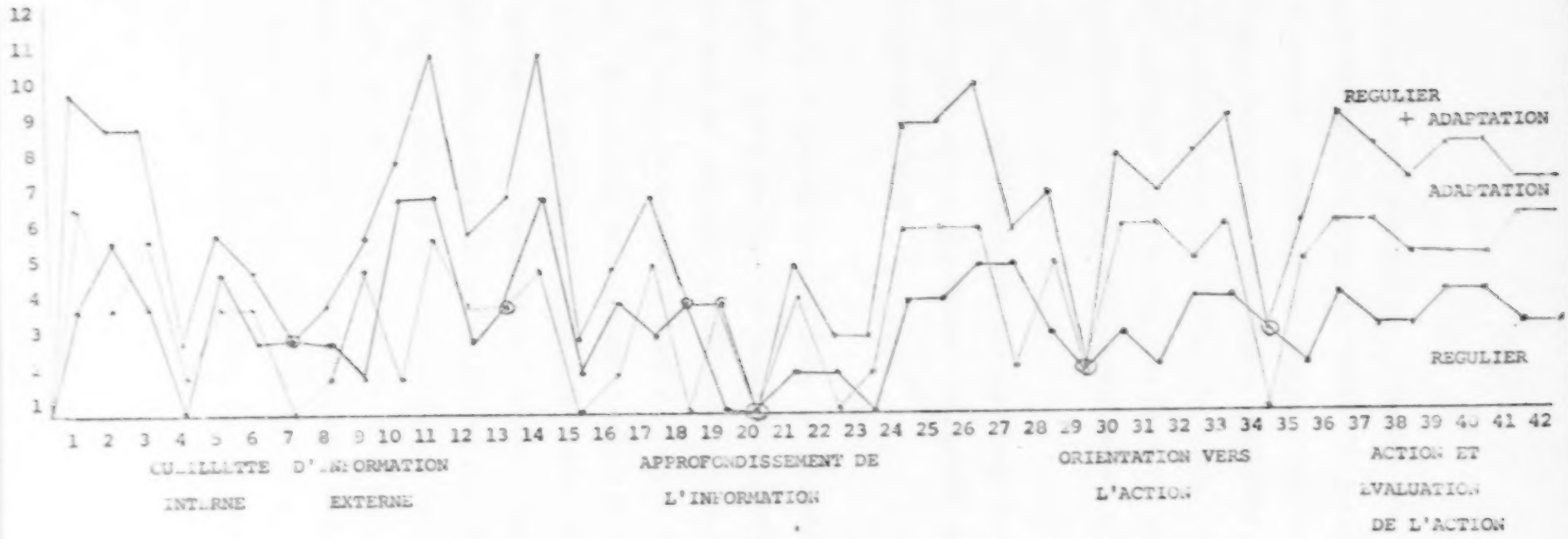
(à suivre)

Tableau 8 (suite)

Objectifs reliés à la cueillette d'information.	L'adaptation			et du Régulier		
	Elevé	Moyen	Faible	Elevé	Moyen	Faible
	Fréquences					
Action et évaluation de l'action						
37	5	1	0	2	4	0
38	4	2	0	2	4	0
39	4	1	1	3	3	0
40	4	1	1	3	2	1
41	5	0	1	1	4	1
42	3	0	1	1	4	1

Figure 1

Courbes de l'importance relative accordée aux objectifs spécifiques du PFPS.



fréquence qui permettent de visualiser les variations dans l'importance que les enseignants de l'adaptation et les enseignants du secteur régulier ainsi que les deux (2) combinés ont accordé aux objectifs spécifiques du PFPS reliés aux processus de cueillette d'information, d'approfondissement de l'information, de l'orientation vers l'action et enfin de l'action et de l'évaluation de l'action et à l'ordonnée, nous avons les fréquences avec lesquelles les cotes "élevées" ont été choisies par les douze (12) enseignants.

Malgré que nous nous retrouvions avec une courbe dont les variations sacadées rendent difficile l'interprétation, nous allons tenter d'en ressortir les aspects les plus flagrants.

Premièrement, l'observation de la courve de l'importance relative accordée aux objectifs spécifiques par des enseignants de l'adaptation et du secteur régulier combinés, démontre une élévation de cette dernière au début et à la fin des processus de cueillette d'informations et d'approfondissement de l'information. Elle devient relativement accentuée au milieu et à la fin du processus de l'orientation vers l'action pour ensuite se stabiliser au processus de l'action et de l'évaluation de l'action. Plus précisément, la courbe des fréquences combinées des enseignants des deux (2) types de clientèles démontre une importance relativement élevée aux objectifs 1, 2, 3, 5, 10, 11, 14, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 36, 37, 39 et 40. Les objectifs qui concernent de façon particulière de développement de la Sensibilité à la vie, sont les objectifs 11, 12, 13, 24, 25, 26, 37, 38 et 39. Parmi ces objectifs on en a retrouvé six (6) sur neuf (9), soit 2/3 dont l'importance

relative aurait été cotée élevée par les enseignants des deux (2) clientèles étudiantes. Parmi les objectifs qui englobent le développement du processus de l'élaboration des choix, tel que visé par la démarche d'Exploration des Thèmes, on aurait retrouvé 18/42, soit presque la moitié de ceux-ci dont l'importance relative aurait été cotée élevée. Proportions gardées, cela implique qu'on aurait attribué 1.6 fois plus d'importance sur les objectifs relatifs au processus de développement de la Sensibilisation à la Vie que sur les objectifs relatifs au processus de développement de l'élaboration des choix. Cette observation s'apparente très bien avec le rapport verbal des enseignants qui affirment avoir mis plus d'emphase sur la partie Sensibilisation à la Vie du programme que sur la partie Exploitation des Thèmes.

Pourquoi maintenant est-ce-que les enseignants auraient mis plus d'importance sur les objectifs reliés à la partie Sensibilisation à la Vie du programme? Vous avez trois (3) alternatives de réponse:

a) les enseignants ont été mieux formés par rapport à cette partie du programme

b) les objectifs poursuivis par cette partie du programme répondraient à leurs propres objectifs pédagogiques

c) la partie Sensibilisation à la Vie du programme procurerait aux élèves une occasion pour eux de s'exprimer ainsi que de s'affirmer, ce qui leur manquerait peut-être le plus dans le présent système scolaire. Ainsi la partie Sensibilisation à la Vie du programme serait plus conforme à leurs besoins.

Centrons maintenant notre attention sur les endroits où la courbe plonge. Ce qui saute aux yeux est le fait que la courbe plonge à "0" au coeur du processus de l'approfondissement de l'information. Cette observation s'apparente très bien à la principale difficulté encourue dans la démarche d'Exploration de Thèmes; il s'agit de la difficulté qu'avaient les élèves à différencier l'approfondissement de l'information de l'élargissement de l'information qui faisait en sorte que les élèves passaient à coté de l'étape que les enseignants jugeaient la plus importante de la démarche d'Exploration de Thèmes.

Ce qui mérite aussi une certaine considération est l'observation que l'importance de l'objectif "34" visant à rendre l'élève capable de savoir quand il décide lui-même a été coté très faible et que l'importance de l'objectifs "35" visant à rendre l'élève capable de prendre lui-même ses décisions a été coté moyenne, puisqu'il s'agit là d'objectifs directement reliés au processus de prise de décision sur lequel repose le programme. Ceci confirme une fois de plus ce que nous avons dit au début du rapport en ce qui concerne le peu d'emphase que les enseignants auraient mis sur les apprentissages à faire des choix éclairés à l'intérieur des secteurs: Famille, Santé, Sexualité, Civisme et Economie.

Pour ce qui est maintenant des courbes qui se rapportent de façon particulière aux enseignants du secteur de l'adaptation et aux enseignants du secteur regulier, elles sont relativement parallèles sauf qu'on remarque une importance plus prononcée des objectifs reliés aux deux (2) derniers temps de la démarche d'Exploration de Thèmes, soit l'orientation vers l'ac-

tion et l'action pour ce qui est des enseignants du secteur de l'adaptation. Comme ceux-ci le disaient, les élèves de l'adaptation auraient à vaincre leurs réflexes pessimistes face au répertoire d'actions qui leur sont accessibles. Il est donc logique de retrouver une importance plus accentuée pour ce qui est des objectifs reliés aux processus de "l'orientation vers l'action" ainsi que de "l'action".

Nous croyons qu'il pourrait y avoir un lien très étroit entre l'emphase que les enseignants ont mis sur les objectifs spécifiques reliés au processus à acquérir et la compréhension de leurs élèves quant aux intentions du PFPS. Nous tenterons de démontrer cette relation à la prochaine section.

5.2 Compréhension par les élèves des intentions du PFPS

Comme nous avons vérifié la compréhension des élèves face aux buts du PFPS au moyen d'une réponse écrite à une question, nous n'avons pas pu récupérer les réponses de toutes les clientèles étudiantes. Les réponses que nous avons pu récupérer provenaient surtout du secteur régulier et un peu du Professionnel Court. Elles ont été recueillies plus particulièrement par les deux (2) intervenantes de la C.E.C.M. qui opéraient dans le cadre du projet "Prévention-Drogues".

Les réponses que l'on a repêchées étaient très variées. Nous n'avons retenu que les réponses qui étaient marquées d'un effort d'interprétation de la part de l'élève; elles sont présentées à la page suivante* accompa-

gnées de leur fréquence d'occurence en pourcentages basés sur les réponses de 221 élèves.

Les intentions du programme qui ont été soulignées par 5% des élèves et plus, c'est-à-dire par au moins 10 élèves ont été encadrées.

---

* Les fautes orthographiques et grammaticales des réponses des élèves rendent très difficile l'interprétation du temps (passé, présent ou infinitif) dans lequel les réponses ont été écrites. Cela rend très difficile l'estimation de la validité de la question. A titre d'exemple, voici une des réponses que nous avons retrouvée: "nous aider à faire plus de choses par nous-mêmes". Est-ce-que cela veut dire:
  1. "ça nous a aidé à faire . . ." ou de
  2. "ça sert à nous aid-r à faire . . ." S'il s'agit du premier cas, la question aurait été mal interprétée et manquerait donc de validité.

Liste des réponses des élèves à la question:
"D'après toi, qu'est-ce-qu'on voulait faire avec ces rencontres là?"

	Fréquence en %
1. Nous aider à dire ce qu'on pense.	8.2
2. Nous aider à mieux se connaître et à mieux connaître les autres	7.4
3. Nous aider à mieux comprendre la vie	3.3
4. Nous aider à découvrir et/ou à explorer la vie	4.9
5. Nous aider à "pas tout prendre pour du cash"	3.2
6. Nous aider à se sentir mieux et/ou bien dans la vie	5.8
7. Nous aider à communiquer	3.9
8. Ca sert à nous informer sur les drogues et/ou sur la vie.	5.8
9. Ca sert à nous changer pour le mieux	0.9
10. Ca sert à nous empêcher de prendre de la drogue et/ou faire des gaffes	3.2

	Fréquence en %
11. Ca sert à discuter	4.5
12. Ca nous aide à voir les pours et les contres des choses	3.6
13. Ca nous donne une façon de penser et/ou de vivre	2.5
14. Ca nous donne un coup de main dans la vie	1.2
15. Ca nous aide à nous informer sur des choses qu'on a peur de demander	6.3
16. Ca sert à nous rendre plus sûrs de nous-mêmes	3.4
17. Ca sert à nous aider et à aider les autres	2.4
18. Ca nous aide à décider quoi faire par rapport aux drogues	6.9
19. Ca nous aide à voir les choses comme elles sont vraiment	7.2
20. Ca nous aide à faire plus de choses qu'avant, de nous-mêmes	6.3

	Fréquence en %
Ça nous aide à aimer mieux l'école	1.1
Ça nous aide à être plus ouverts avec les autres	4.6
C'est un cours pour nous préparer à devenir adulte	2.3
Ça nous aide à faire face au monde et/ou à la vie	1.4

Nous avons catégorisé les intentions que les élèves ont soulignées de la façon suivante:

TABLEAU 9

Catégorisation des intentions du PFPS soulignées par les élèves

Catégorie	Intention
a) Information	9
b) Habiletés en communication personnelle et sociale	(1) (8) 12 23
c) Connaissance de soi et des autres	(2)
d) Développement du concept de soi	17
e) Compréhension et/ou sensibilité à la vie	3 (4) 7 (6) 16
f) Qualité de vie	(20)
g) Jugements éclairés et/ou capacités à prendre des décisions personnelles	(19) 13
h) Développement de l'individu	10 14 (15) (18) 24
i) Prévention	(22) (11)
j) Autonomie	21

Les intentions du PFPS qui ont été soulignées par plus de 5% des élèves sont encerclées.

L'observation de ce tableau démontre que les élèves auraient mis le plus d'emphase sur le développement des habiletés en communication personnelle et sociale (21.2%) et sur le développement de la compréhension et/ou de sensibilité à la Vie et/ou à la qualité de vie (23.5% des élèves). Les catégories qui sont englobées par les démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes sont respectivement la catégorie "e" comprenant 23.5% des élèves et la catégorie "f" comprenant 10.5% des élèves.

Malgré que nous ayions repêché beaucoup d'intentions qui sont liées de façon indirecte aux démarches de Sensibilisation à la Vie et d"Exploration de Thèmes, nous nous retrouvons encore une fois avec une emphase plus prononcée sur la partie Sensibilisation à la Vie qu'Exploration de Thèmes du programme. On retrouve donc une certaine congruence entre l'emphase que les enseignants ont mis sur les objectifs reliés au développement de la sensibilité à la vie et l'emphase que les élèves ont mis sur la partie Sensibilisation à la Vie du cours de Formation Personnelle et Sociale dans leur compréhension des intentions du cours de Formation Personnelle et Sociale.

Maintenant que nous avons traité de l'importance relative qui a été accordée aux objectifs spécifiques du programme, attardons-nous à présent sur l'importance relative que les enseignants ont accordé aux objectifs généraux du PFPS qui sont reliées aux cinq secteurs du programme.

5.3 Données recueillies à partir des grilles d'évaluation des objectifs généraux et des contenus d'apprentissage reliés aux cinq (5) secteurs du PFPS.

A la page suivante vous retrouverez les courbes des fréquences avec lesquelles les thèmes * reliés aux secteurs famille, santé, civisme, sexualité et économie ont été abordés par les enseignants au secteur de l'adaptation, au secteur régulier ainsi que des deux (2) combinés. Vous retrouverez au dixième tableau, les fréquences des cotes "élevées", "moyennes" et "faibles" choisies pour représenter l'importance relative que les enseignants accordaient aux objectifs reliés aux cinq (5) secteurs du PFPS. Au graphique de la page suivante, vous retrouverez les courbes relatives à l'importance que les enseignants des secteurs régulier et d'adaptation auraient accordée aux objectifs concernant les cinq (5) secteurs du programme. Au onzième tableau, vous retrouverez les pourcentages relatifs des thèmes reliés aux contenus d'apprentissage que les enseignants ont abordés en cours d'année avec leurs élèves dans les cinq (5) secteurs du PFPS. Ce tableau sera accompagné d'un graphique illustratif.

L'observation du graphique des courbes des fréquences avec lesquelles les divers thèmes ont été abordés démontrerait que les thèmes qui ont été les plus populaires se rapportaient aux secteurs civisme et sexualité. Si on superposait le graphique illustrant les fréquences avec lesquelles les thèmes reliés aux cinq (5) secteurs ont été abordés par les enseignants et

---

* Ces thèmes étaient composés de plusieurs contenus d'apprentissage.

Tableau 10

Importance relative accordée par les enseignants aux objectifs généraux concernant chacun des secteur du PFPS.

Objectifs reliés au secteur	Enseignants de L'adaptation			Enseignants du Régulier		
	Elevé	Moyen	Faible	Elevé	Moyen	Faible
	Fréquences					
SANTE						
1	1	1	3	1	1	1
2	2	0	3	1	1	1
3	1	0	4	2	0	1
4	2	0	3	1	1	1
FAMILLE						
5	1	1	3	3	0	1
6	1	0	3	2	1	1
7	1	1	3	1	2	1
8	1	0	3	1	1	2
CIVISME						
9	5	0	0	2	2	1
10	4	1	0	2	2	1
11	5	0	0	3	1	1
12	4	1	0	1	2	2
SEXUALITE						
13	5	0	0	2	1	0
14	5	0	0	3	0	0
15	5	0	0	2	1	0
16	5	0	0	3	0	0
17	5	0	0	3	0	0
18	5	0	0	3	0	0
ECONOMIE						
19	2	0	3	0	0	2
20	1	0	4	0	0	2
21	1	1	3	0	0	2
22	1	1	3	0	0	2
23	1	0	4	0	0	2
24	1	1	3	0	1	1

Figure 2

Courbes de l'importance relative accordée par les enseignants aux objectifs reliés aux cinq secteurs du programme.

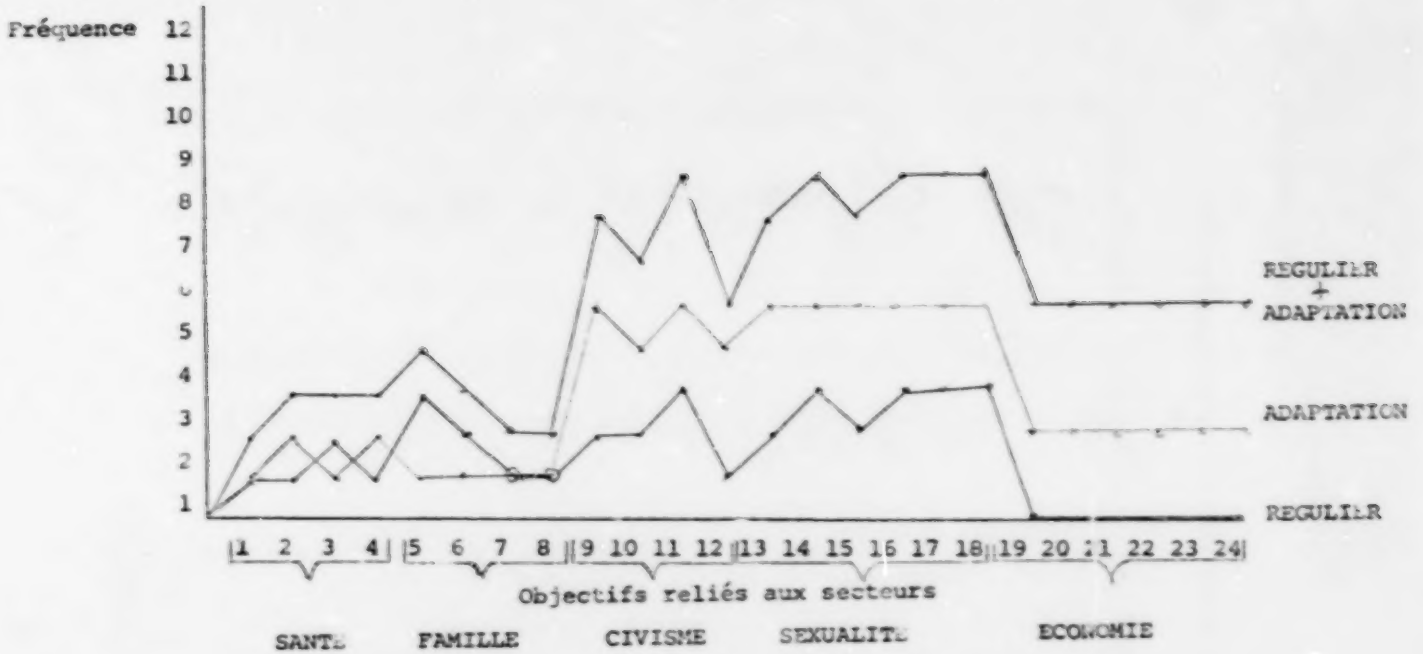


Tableau 11

Tableau des pourcentages relatifs des thèmes reliés aux contenus d'apprentissage que les enseignants ont abordés en cours d'année avec leurs élèves dans les cinq secteurs du PPPS.

Thèmes dans les secteurs:	Pourcentages pour les enseignants de		
	L'ADAPTATION	REGULIER	LES DEUX COMBINES
Santé			
1	5 %	12.5%	10%
2	12.5	0	5
3	12.5	0	5
4	25	0	10
5	25	0	10
6	25	16.6	35
7	37.5	25	25
8	37.5	42.5	40
Famille			
1	50	16.6	30
2	25	16.6	20
3	25	33.3	30
4	0	16.6	10
5	25	0	10
6	25	33.5	30
7	25	0	10
8	25	0	10
9	50	0	20
10	0	0	0
11	0	33.5	20
Civisme			
1	25	0	10
2	25	0	10
3	75	66.5	70
4	0	33.5	20
5	40	20	30
6	0	8.5	5
7	12.5	25	20
8	0	8.5	5
9	12.5	25	25
10	25	16.6	15
11			

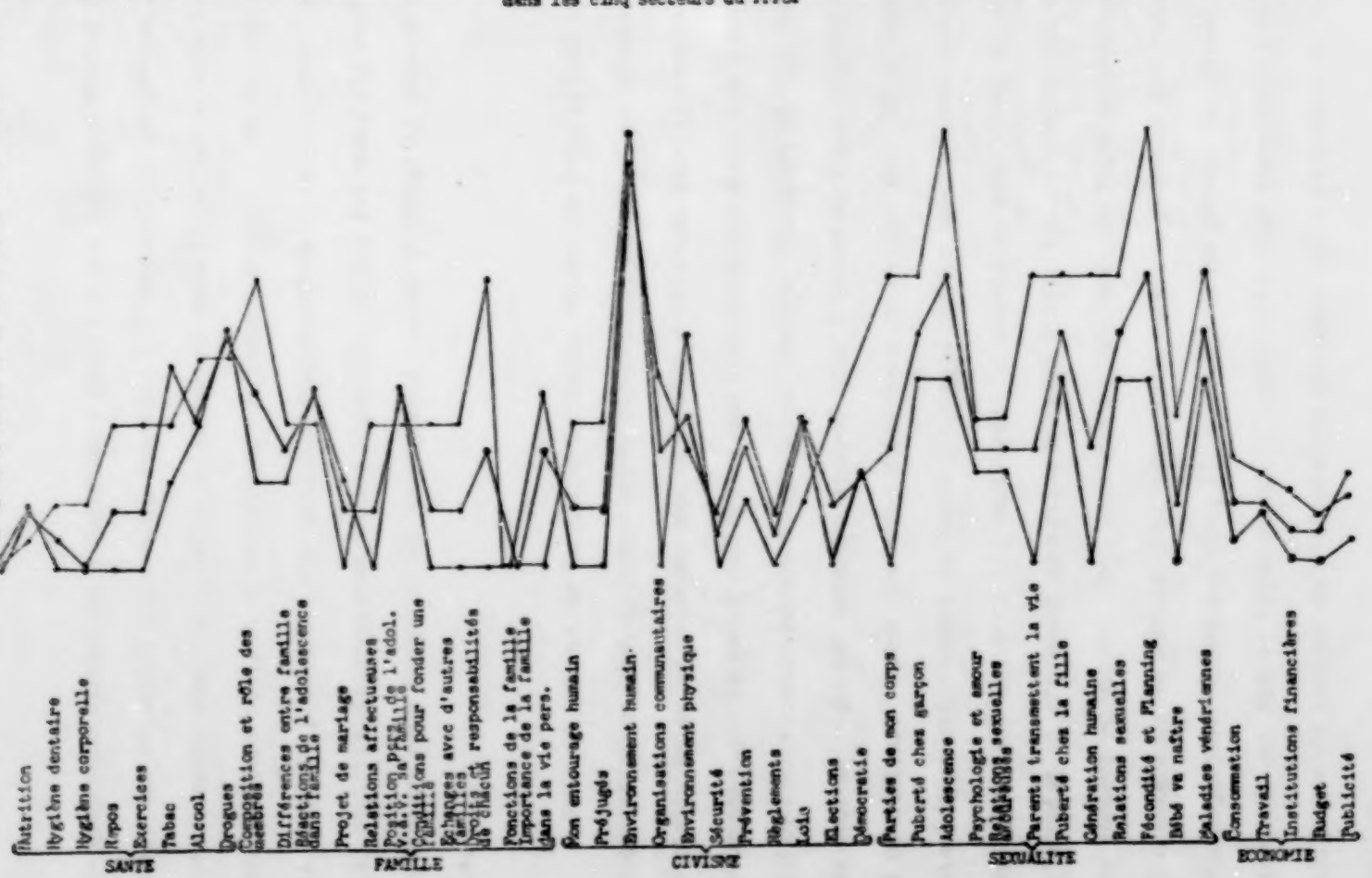
(à suivre)

Tableau 11 (suite)

Thèmes dans les secteurs:	Pourcentages pour les enseignants de		
Sexualité	L'ADAPTATION	REGULIER	LES DEUX COMBINES
1	50 %	0 %	20%
2	50	33.5	40
3	75	33.5	50
4	25	16.6	20
5	25	16.6	20
6	50	0	20
7	50	33.3	40
8	50	0	20
9	50	33.3	40
10	75	33.3	50
11	25	0	10
12	50	33.3	40
Economie			
1	20	5	10
2	12.5	8.5	10
3	12.5	0	5
4	8.5	0	5
5	12.5	0	15

Figure 1

Courbes des pourcentages relatifs des thèmes reliés aux contenues d'apprentissage que les enseignants ont abordés en cours d'année avec leurs élèves dans les cinq secteurs du PFPS.



le graphique illustrant l'importance relative que les enseignants ont accordé aux objectifs concernant les cinq (5) secteurs du programme, on se retrouverait avec des courbes relativement parallèles qui s'accentueraient aux secteurs civisme et sexualité. Autrement dit, il y aurait concordance entre la popularité des contenus d'apprentissage se rapportant aux cinq (5) secteurs du programme et les objectifs reliés aux cinq (5) secteurs du programme pour lesquels les enseignants auront attribué le plus d'importance.

Pour ce qui est de la différenciation entre les deux (2) clientèles étudiantes, on peut affirmer après observation du graphique démontrant l'importance relative accordée aux objectifs reliés aux cinq (5) secteurs du programme que la seule différence que l'on remarque entre les deux (2) clientèles étudiantes est au niveau du secteur "Famille" où les enseignants du secteur régulier auraient accordé plus d'importance aux objectifs reliés à ce secteur. Autre que cette différence entre les deux (2) clientèles étudiantes ce qui ressort de façon flagrante est le parallélisme des courbes se rapportant aux deux (2) secteurs: la courbe se rapportant au secteur de l'adaptation s'avérant généralement plus élevée que la courbe qui se rapporte au secteur régulier. Ceci souligne le fait que, de façon générale, plus d'enseignants au secteur de l'adaptation auraient attribué des cotes élevées aux objectifs reliés aux cinq (5) secteurs du programme; autrement dit, ces derniers ont été de façon générale, considérés plus importants pour les enseignants du secteur de l'adaptation que pour les enseignants du secteur régulier.

Pour ce qui est maintenant des secteurs qui ont été les plus populaires auprès des élèves, civisme et sexualité, on peut dire que ces derniers englobent le mieux les préoccupations des élèves au secondaires. D'ailleurs les préoccupations des élèves telles que dévoilées dans les graphiques s'apparentent bien aux questions que les élèves fournissaient à titre d'exemple de questions qu'ils se posaient dans la vie, i.e. "Quel est mon sexe"? - "Je me demande pourquoi je vole"?

Voyons maintenant l'opinion des enseignants quant à la répétition des démarches du PFPS pendant onze (11) ans.

5.4 Opinion des enseignants quant à la pertinence de la répétition de la démarche de Sensibilisation à la Vie et/ou du PFPS en général pendant onze (11) ans.

Les enseignants en général pensent que la répétition de la démarche de Sensibilisation à la Vie pendant onze (11) ans pourrait devenir lassante pour les élèves. D'un moment donné, les élèves deviennent habitués au processus de réflexion tel qu'engendré par la démarche de Sensibilisation à la Vie, que celui-ci leur viendrait tout naturellement sans qu'on ait besoin de leur rappeler. Ainsi à un moment donné, il n'y aurait plus le besoin de Sensibilisation à la Vie; les élèves y seraient déjà sensibilisés.

Cependant, pour ce qui est de la répétition du programme pendant onze (11) ans, la démarche de Sensibilisation à la Vie exclue, ceci pourrait être pertinent pour les raisons suivantes.

Un enseignant a décrit le PFPS comme étant "un programme Tortue dont les effets se produisent plutôt à long terme qu'à court terme. Ainsi, étendre le PFPS sur une période de onze (11) ans serait lui allouer le temps de maturation qu'il requiert pour laisser son empreinte".

"Comme le PFPS est aussi un programme sporadique, il faut lui laisser le temps d'atteindre tous les étudiants; onze (11) ans semblerait très adéquat". Il faudrait cependant, ajoutent les enseignants, d'année en année, développer des moyens pour vérifier la progression en Formation Personnelle et Sociale des élèves et faire suivre d'année en année, un dossier de Formation Personnelle et Sociale qui accompagne chaque élève.

Une enseignante qui donne le cours de Formation Personnelle et Sociale depuis maintenant deux (2) ans, affirmait qu'elle était en perpétuel apprentissage avec le PFPS et que d'année en année, elle avait toujours des choses à améliorer dans son enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale. Le PFPS est-il pertinent auprès des différentes clientèles étudiantes?

Nous pouvons affirmer à cet effet que les enseignants qui ont pu dès le début du cours de Formation Personnelle et Sociale, identifier les besoins de leurs élèves ont pu dans une certaine mesure orienter une partie de leur cours en fonction de ces besoins. C'était en quelque sorte, le rationnel sous-jacent au pré-test. Cependant, nous n'avons pas les données du post-test pour aider à l'appréciation de la pertinence du PFPS auprès des diverses clientèles étudiantes.

Malgré que nous n'ayions pas de données suffisantes sur l'efficacité du PFPS auprès des élèves ainsi que sur les besoins des élèves au secondaire qui permettraient une appréciation juste de la pertinence du PFPS auprès de ces derniers, l'importance relative que les enseignants des deux (2) types de clientèles ont accordée aux objectifs reliés à la partie Sensibilisation à la Vie du programme et aux secteurs sexualité et civisme , laisserait transparaître chez les élèves, un certain besoin de sensibilisation à la Vie et d'Exploration des Thèmes reliés aux secteurs civisme et sexualité. Si ces besoins, qu'on est venu à soupçonner à la suite de nos observations des données recueillies à partir des grilles d'évaluation, sont justes, est-ce qu'on peut dire que le PFPS aurait effectivement répondu à ces besoins? En se basant sur l'impact que la partie Sensibilisation à la Vie du programme aurait produit chez les élèves, on serait prêt à assumer que le PFPS aurait en quelque sorte répondu au besoin de Sensibilisation à la Vie des élèves. Cependant, on ne peut pas se prononcer quant à la réponse au besoin d'Exploration des Thèmes reliés aux secteurs civisme et sexualité pour des raisons mentionnées au début de ce rapport.

Chapitre sixième

Synthèse et conclusion

A partir de ce que nous avons pu recueillir comme données servant à l'appréciation de l'applicabilité, de l'efficacité et de la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, retenons ce qui est le plus pertinent pour les besoins de la présente recherche. Il nous semble que nous nous retrouvons avec un programme dont les intentions sont louables mais qui en soi est aussi difficilement applicable au secteur régulier comme au secteur de l'adaptation. Nous croyons que cette lacune au point de vue opérationalisation du PFPS est inhérente au programme plutôt que le résultat de son application auprès d'un type de clientèle étudiante en particulier. Comme le disait un enseignant du secteur de l'adaptation en faisant allusion au PFPS: "L'école a été pensée par des intellectuels pour des intellectuels; c'est bien dommage mais mes élèves ne sont pas des intellectuels". C'est justement la raison pour laquelle le PFPS est si difficile à appliquer; c'est un programme pour les intellectuels. Nous vous faisons remarquer que malgré que ce soit un enseignant du secteur de l'adaptation qui ait émis ce commentaire, des enseignants du secteur régulier appuyaient spontanément ses dires.

D'ailleurs, le PFPS a été conçu pour que tous puissent y adhérer puisque son application était laissée à l'individualité de l'enseignant. Cependant, on a souligné qu'au secteur de l'adaptation en particulier, l'enseignant qui aurait à donner le cours de Formation Personnelle et Sociale <u>devait</u> être le titulaire puisque les élèves <u>surtout</u> au secteur de l'adaptation doivent être <u>assurés</u> d'un contact continuel avec l'enseignant et doivent connaître suffisamment ce dernier afin de pouvoir lui confier leur intimité.

D'ailleurs, il a été confirmé que les élèves de l'adaptation avaient besoin de "feedback" continuel dans tout ce qu'ils entreprenaient. Cette observation se rattache d'ailleurs au besoin que l'on est venu à identifier chez les élèves de l'adaptation qui est celui d'être révalorisé.

Pour ce qui est de l'efficacité ainsi que de la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, nous ne pouvons à l'instant nous prononcer de façon définitive quant à ces derniers, puisque les données dont nous disposons sont insuffisantes pour le faire. Nous nous référons particulièrement aux données qu'il nous manque du post-test qui a été conçu justement pour les besoins de la présente expérimentation. Nous n'affirmons pas cependant qu'avec ces derniers on aurait pu évaluer de façon définitive l'efficacité ainsi que la pertinence du PFPS auprès des deux types de clientèles, ceperdant elles auraient drôlement changé l'allure du présent rapport.

Les données dont nous disposons permettent toutefois d'affirmer en ce qui a trait à l'efficacité du PFPS auprès des diverses clientèles étudiantes, que le PFPS aurait engendré certains effets observés par les enseignants au cours de l'année, qui sembleraient favoriser chez les élèves de l'adaptation une meilleure formation <u>personnelle</u> et qui sembleraient favoriser chez les élèves du secteur régulier, une meilleure formation <u>sociale</u>. Ces observations s'apparentent d'ailleurs très bien avec l'impression qu'avaient la majorité des enseignants des élèves en "difficulté d'apprentissage" et/ou "en difficulté d'adaptation" que ces derniers avaient beaucoup à travailler le "concept de soi" avec leurs élèves.

En se basant sur les données que nous avons pu recueillir auprès des élèves de trois enseignants de la C.E.C.M., dont un titulaire de classes d'adaptation et deux intervenantes qui faisaient de l'éducation préventive dans le domaine des drogues au moyen du PFPS au secteur régulier et au Professionnel Court, nous pouvons affirmer que la partie Sensibilisation à la Vie du PFPS aurait suscité chez ces élèves une réaction et un impact plutôt positifs.* Cet impact et cette réaction se sont avérés généralement plus positifs chez les élèves du titulaire de classes d'adaptation. Cependant ceci semblerait découler de l'effet "titulaire contre intervenantes" plutôt que de l'effet "adaptation contre régulier". D'ailleurs, l'intervenante au niveau du Professionnel Court défendait mordicus son opinion que le cours de Formation Personnelle et Sociale ne pouvait fonctionner auprès de ses élèves que si le cours était laissé au titulaire de classe. Pour ce qui est de l'impact que la partie Sensibilisation à la Vie aurait produit chez les enseignants, des données recueillies à partir de l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie sur les enseignants, nous laisse soupçonner une certaine prédisposition des enseignants face à l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale, puisque ceux-ci affirmaient qu'avant même l'enseignement du cours de Formation Personnelle et Sociale, ils étaient déjà proches de leurs élèves et "en contact" avec eux-mêmes, ils s'interrogeaient déjà sur la nature de la vie et sur son fonctionnement, ils agissaient déjà de façon à augmenter leur qualité de vie et ils s'impliquaient déjà de façon personnelle avec leurs élèves.

---

* Les données dont il est question avaient été recueillies à partir d'échelles d'appréciation de l'impact et de la réaction que la partie Sensibilisation à la Vie du PFPS a suscités chez les élèves.

Afin d'apprécier la pertinence du PFPS auprès des différentes clientèles étudiantes, nous avons porté notre attention sur les objectifs auxquels les enseignants ont accordé le plus d'importance. Les données que nous avons recueillies à partir des grilles d'évaluation des objectifs "spécifiques" du PFPS reliés aux processus à acquérir, nous ont permis de noter que les enseignants des deux types de clientèles étudiantes ont eu tendance à accorder une importance plus élevée aux objectifs reliés à la partie Sensibilisation à la Vie du programme qu'aux objectifs reliés à la partie Exploration de Thèmes du programme. De plus, nous avons fait la constatation surprenante que les enseignants ont, en général, mis peu d'emphase sur les objectifs spécifiques reliés au processus de prise de décision qui en réalité constituait une des composantes principales du PFPS. Ceci reflète bien d'ailleurs le caractère plus ou moins explicite de cette composante dans la version "1978" du PFPS à partir de laquelle travaillaient les enseignants. C'est là un exemple parmi plusieurs servant à mettre en évidence le point irréfutable que le PFPS porte actuellement à confusion et que par conséquent, il doit être retravaillé.

D'autre part, il ressort de la grille d'évaluation des objectifs généraux reliés aux cinq secteurs du programme que les objectifs auxquels les enseignants des deux types de clientèles étudiantes ont accordé le plus d'importance étaient ceux reliés aux secteurs civisme et sexualité. Peut-on dire que ce sont les secteurs par rapport auxquels les élèves éprouvent le plus de préoccupations et ressortent le plus explicitement des besoins de formation?

Ce qui apparaît flagrant au niveau de l'importance relative que les enseignants ont accordée en général aux objectifs du programme est, l'observa-

tion que les enseignants des deux clientèles étudiantes ont accordé une importance élevée quasiment aux mêmes objectifs, mais que proportions gardées, il y avait plus d'enseignants du secteur de l'adaptation qui les cotaient élevés. Ceci voudrait dire qu'en général, les enseignants du secteur de l'adaptation ont eu tendance à mettre plus d'emphase sur les mêmes objectifs que les enseignants du secteur régulier ont considérés importants.

L'analyse qualitative de contenu que nous avons effectuée avec les données recueillies du pré-test, a fait ressortir des besoins essentiellement de revalorisation de soi pour ce qui est des élèves de l'adaptation et des besoins essentiellement de conformité à son milieu familial et social, pour ce qui est des élèves du secteur régulier. En se référant aux effets progressifs observés par les enseignants auprès des deux clientèles qui ont été décrits comme favorisant chez les élèves de l'adaptation une meilleure formation personnelle, et favorisant chez les élèves du secteur régulier une meilleure formation sociale, nous pouvons déduire que le PFPS aurait eu une certaine tendance vers la réponse à des besoins de formation personnelle chez les élèves de l'adaptation et des besoins de formation sociale chez les élèves du secteur régulier.

Comme plus d'emphase a été mise sur les objectifs spécifiques reliés à la partie Sensibilisation à la Vie du PFPS et comme l'échelle d'appréciation de l'impact de la partie Sensibilisation à la Vie du programme nous a démontré un impact plutôt positif chez les élèves des différentes clientèles, nous pouvons affirmer que cette partie du programme aurait été efficace et aussi pertinente pour les élèves. Pour ce qui est de la partie du PFPS visant à

développer chez l'élève la capacité de faire des choix éclairés dans les cinq secteurs du PFPS, aucune donnée nous permet d'affirmer que l'application du programme, tel que présenté dans sa version "1978", permettait d'atteindre ce but.

Avant de conclure cette section, nous désirons faire noter qu'étant donné le nombre limité d'enseignants qui ont fait la mise à l'essai du PFPS (12) ainsi que du nombre limité d'enseignants qui ont recueilli des données auprès de leurs élèves (3), les appréciations précédentes doivent être considérées avec réserve.

Chapitre septième

Recommandations pour l'Evaluation

L'allure plutôt philosophique qu'opérationnelle des objectifs du PFPS laisse l'impression qu'il a manqué de collaboration de docimologues dans leur conception. A la suite d'une année complète de déchiffrage des objectifs du PFPS et de participation à sa mise à l'essai, en tant qu'étudiante en Mesure et Evaluation, l'auteur du présent rapport désirerait faire les recommandations suivantes.

Centrons d'abord notre attention sur l'Evaluation de l'efficacité du PFPS. Comme nous l'avons vu, un programme est efficace dans la mesure où ses objectifs sont atteints. Si on cherche à vérifier l'atteinte des 42 objectifs "spécifiques" du programme qui sont décrit dans la version 1978 du PFPS, nous recherchons la lune sur terre. Afin de permettre une évaluation saine de l'efficacité d'un programme à partir des objectifs qu'il poursuit, nous devons rendre ces derniers amenables à la mesure. Ceci implique, opérationaliser les objectifs qu'un programme poursuit, ce que à son tour implique élaborer des activités d'apprentissages permettant de mettre en évidence l'atteinte d'un objectif. Parlons en termes d'exemples concrets. Pour ce qui est des objectifs reliés à l'apprentissage à faire des choix éclairés, voici un exemple d'objectif "opérationnel" qui pourrait être lié à cet apprentissage:

> Placé dans une situation impliquant une prise de décision dans les secteurs: Santé, Famille, Civisme, Sexualité ou Economie, que la classe aura simulée, l'élève sera capable de faire un choix - que les élèves de la classe ainsi que l'enseignant auront jugé éclairé (personnel, responsable et réaliste).

Un tel objectif que nous avons décrit comme étant "opérationnel" constitue en réalité ce qu'en Mesure et Evaluation on appelle objectif spécifique. Ces objectifs spécifiques, s'ils sont bien construits, possèdent les trois (3) critères suivants:

- le comportement
- la condition
- le critère

qui permettent de déterminer que l'objectif a été atteint. A l'intérieur de l'objectif que nous avons procuré à titre d'exemple, nous avons souligné d'une ligne droite, le comportement, d'une ligne pointillée, la condition, et d'une ligne ondulée le critère, qui feront en sorte que l'on puisse juger que l'objectif a été atteint. Ces objectifs spécifiques que nous venons de décrire découleraient des objectifs terminaux qui, par rapport au PFPS correspondraient aux objectifs reliés aux différentes étapes des démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes. Ces objectifs terminaux à leur tour découleraient des objectifs généraux reliés aux démarches de Sensibilisation à la Vie et d'Exploration de Thèmes. Au tableau suivant, vous retrouverez un organigramme des objectifs du PFPS qui permettront de visualiser ce que nous venons de discuter.

Tableau 12

Organigramme des objectifs du PFPS

Nous ferons remarquer que pour l'évaluation que nous proposons, il faudrait élaborer en plus des objectifs spécifiques, des objectifs terminaux reliés aux différentes étapes des démarches.

De plus, nous recommandons fortement d'habituer les élèves dès le début du cours à évaluer leurs pairs et à s'auto-évaluer. Pour ce faire, les élèves doivent avoir en tête, dès le début d'une activité d'apprentissage, l'objectif spécifique relié à cette activité d'apprentissage. Ce serait là une première étape à franchir. Une deuxième étape consisterait à taxonomiser les objectifs spécifiques que nous aurons construits en se référant au tableau de classification taxonomique de Bloom, domaine affectif. Ce tableau de classification taxonomique de Bloom décrit les différents niveaux hiérarchisés du domaine affectif que voici:

1.00 Réception
- 1.10 conscience
- 1.20 volonté
- 1.30 attention dirigée ou préférentielle

2.00 Réponse
- 2.10 assentiment
- 2.20 volonté de répondre
- 2.30 satisfaction à répondre

3.00 Valorisation
- 3.10 acceptation d'une valeur
- 3.20 préférence pour une valeur
- 3.30 engagement

4.00 Organisation
- 4.10 conceptionalisation d'une valeur
- 4.20 organisation d'un système de valeurs

5.00 Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs
- 5.10 disposition généralisée
- 5.20 caractérisation

Troisièmement, il s'agirait de regrouper les objectifs spécifiques par rapport à la cote taxonomique qu'on leur aura accordée et faire en sorte que dans le déroulement des diverses étapes, on s'assure que les objectifs spécifiques à cote taxonomique basse soient atteints avant de procéder à la poursuite des objectifs à cote taxonomique plus élevée. Une telle pratique procurerait aux enseignants des indices de "readiness" par lesquels les enseignants pourraient vérifier si leurs élèves sont "prêts" à procéder à la prochaine étape de la démarche.

Quatrièmement, il s'agirait de déterminer avec les enseignants, les limites des élèves des différents niveaux d'âge et des différentes clientèles par rapport aux "niveaux taxonomiques" qu'ils peuvent atteindre.

Cinquièmement, pour fins de validation, il s'agirait d'obtenir l'opinion de plusieurs spécialistes dans le domaine pour ce qui est de la taxonomisation des objectifs; dans le cas du PFPS, ces spécialistes pourraient être tous des gens qui ont été impliqués dans la mise à l'essai du programme.

Les cinq (5) étapes que nous venons d'élucider constitueraient le gros du travail d'Evaluation. Une fois ce travail fait, développer des instruments de mesure pour fins d'évaluation de l'applicabilité, de l'efficacité et de la pertinence du PFPS.

Pour ce qui est de l'identification des besoins des élèves, pour fins d'évaluation de la pertinence du PFPS auprès des élèves des différentes clientèles étudiantes, nous avons parlé à un moment donné dans le présent rapport

d'une échelle d'attitude face à la vie qui, composée d'énoncés basés sur les objectifs généraux poursuivis par le programme. Une telle échelle d'attitude administrée au début et à la fin d'un cours de Formation Personnelle et Sociale pourrait servir de pré-test, post-test, permettant de vérifier le changement positif qui se serait produit au cours de l'année dans l'attitude des élèves face à leur vie et qui pourrait "dépasser" dans l'immédiat l'Evaluation du PFPS. Ce genre "d'échelle d'attitude" pourrait être utilisée par les élèves du secteur régulier, et avec l'aide de l'enseignant * pourrait être utilisée aussi au secteur de l'adaptation.

Il est à remarquer que ce type de mesure du changement à long terme ne produirait que des résultats superficiels auprès d'élèves "en difficulté d'apprentissage" puisque ces derniers n'ont pas la mémoire de leur vécu au début de l'année sinon de tout ce qui se rapproche de leur vécu; c'est ce qui fait qu'ils sont "en difficulté d'apprentissage". Pour qu'une évaluation soit valable auprès de ces élèves, il faudrait qu'elle se fasse dans un délai qui respecte la capacité mnémonique des élèves. Ceci impliquerait par exemple un pré-post test au début et à la fin d'une activité en Formation Personnelle et Sociale visant l'atteinte d'un objectif spécifique. A titre d'exemple, au début de l'activité, l'enseignant dirait à ses élèves: "Aujourd'hui on va apprendre à s'écouter parler". Pendant que les élèves parleraient chacun leur tour sur un sujet donné et qu'ils seraient interrompus par leurs copains de

---

* L'enseignant lirait les énoncés et les élèves n'auraient qu'à cocher la case qui convient à leur attitude sur une feuille réservée à cet effet.

classe, l'enseignant interviendrait en demandant: "Qu'est-ce qu'on est supposer apprendre aujourd'hui?". Si les élèves ne s'en souviennent pas, alors l'enseignant répète la question, et cela tout le long de l'activité. Lorsque l'enseignant sent que les élèves s'écoutent suffisemment, c'est alors qu'il fait un genre de retour sur l'activité; Enseignant: "Est-ce qu'aujourd'hui vous avez essayé de vous écouter parler?" Elèves: "Oui on a essayé de s'écouter parler". "Est-ce que vous pensez que vous vous êtes écouté parlé plus qu'avant qu'on commence l'activité?" Elèves: "Oui, on dirait que oui". Autrement dit, on procure un "feedback" continuel aux élèves "en difficulté d'apprentissage" de sorte que lorsque les élèves auront à discuter ensemble au cours d'une autre activité de Formation Personnelle et Sociale, l'enseignant peut toujours leur rappeler qu'ils ont appris à s'écouter parler à chaque fois que les élèves s'interrompront pour rien, l'enseignant noterait sur un genre de "fiche d'observation" les progrès des élèves reliés aux processus à acquérir. Voici par exemple le genre d'item que l'on pourrait retrouver à l'intérieur de la liste de vérification.

Exemple: Date:

Groupe d'élèves:

Objectif(s) d'apprentissage relié(s) aux processus à acquérir au cours de l'activité:

Activité d'apprentissage: formule pédagogique

	Observations
1. Les élèves s'écoutent parler	☐
2. Les élèves attendent leur tour pour parler	☐
"	
" etc...	

En guise de conclusion à cette section, nous désirons faire noter que la méthode d'Evaluation (étapes 1 à 5) que nous proposons constitue en réalité une méthode d'opérationalisation du PFPS. De plus, nous désirons ajouter que le tableau de classification de Bloom à partir duquel nous proposons de taxonomiser les objectifs du programme, n'engloberait que le domaine affectif du PFPS; il faudrait par conséquent ajouter peut-être d'autres tableaux de classification qui engloberaient les autres domaines du PFPS. ie. l'aspect relations interpersonnelles, l'aspect développement social de l'individu, etc.

A partir des suggestions que nous venons de faire en vue "d'opérationnaliser" le PFPS, nous vous laissons probablement avec l'impression bien justifiée que le PFPS, tel qu'il a été conçu dans sa version "1978" a beaucoup de chemin à faire avant de faire ses preuves à partir d'outils de mesure et d'évaluation.

ANNEXE 1

Quarante-deux objectifs spécifiques du PFPS

Objectifs spécifiques

Actions décrivant le contenu du processus à acquérir

- Reconnaître ce qu'il pense
- Identifier ses besoins
- Connaître ce qu'il ressent
- Percevoir les changements constants de sa réalité intérieure

- S'informer à travers les média
- Percevoir correctement une réalité extérieure plus englobante
- En percevoir la complexité, mouvement et nuances
- Distinguer entre ses projections et la réalité extérieure
- Saisir l'expérience subjective exprimée par autrui

- S'intéresser aux êtres vivants
- Être sensible aux manifestations de la vie
- Être sensible aux variations d'intensité de la vie

- Identifier ses intérêts et ses interrogations
- Les décomposer en leurs éléments essentiels
- Approfondir les divers faits les plus importants pour lui
- Utiliser les ressources disponibles ou nouvelles
- Saisir les effets de l'interaction soi-environnement

- Comprendre les relations entre divers faits
- Pondérer les divers éléments entre eux
- Se faire une signification d'ensemble
- Intégrer cette nouvelle signification dans son identité
- S'adapter à son identité changeante

. . . /

- Réagir émotivement aux variations de la vie
- Identifier l'importance et la valeur qu'il accorde à la vie
- Maximiser la place des aspects vivants de lui-même

- Inventorier les diverses actions possibles
- Tenir compte des possibilités du milieu et des siennes
- Savoir dans quelle mesure il peut les modifier
- S'interroger spontanément sur les conséquences de ses actes
- Prévoir les conséquences immédiates et lointaines de ses actes

- Constater l'importance de ses décisions
- Tenir compte des conséquences prévues de ses actes
- Créer sa hiérarchie personnelle en termes d'importance
- Savoir quand il décide lui-même
- Prendre lui-même ses décisions

- Protéger ce qu'il découvre de vivant en lui
- Protéger l'existence et l'intégrité des autres être vivants
- Travailler à améliorer son environnement pour le rendre plus propice à la vie

- Agir concrètement en fonction de ses choix
- Evaluer les conséquences de ses actions
- Modifier, s'il y a lieu, ses choix inefficaces

* * *

ANNEXE 2

Démarche de Sensibilisation à la Vie

DEMARCHE DE SENSIBILISATION A LA VIE

Note: Comme le programme prévoit que l'élève soit suffisamment sensibilisé à la vie pour que celle-ci devienne une valeur pour lui, chaque année commence par une période de sensibilisation à la vie.

RESUME DE LA DEMARCHE DE SENSIBILISATION A LA VIE

OBJECTIFS

NOTE: L'ensemble des dix étapes de la démarche de sensibilisation à la vie poursuit les objectifs suivants:

L'intégration de la valeur-vie:

- s'intéresser aux êtres vivants
- être sensible aux manifestations de la vie
- être sensible aux variations d'intensité de la vie.

L'acquisition d'une attitude positive de respect de la vie:

- réagir émotivement aux variations de la vie
- identifier l'importance et la valeur qu'il accorde à la vie
- maximiser la place des aspects vivants de lui-même.

Le développement de la capacité de s'engager:

- protéger ce qu'il découvre de vivant en lui
- protéger l'existence et l'intégrité des autres êtres vivants
- travailler à améliorer son environnement pour le rendre plus propice à la vie.

PREMIER TEMPS

ETAPE 1: Mise en commun des connaissances sur ce qui est vivant

Les élèves rappellent des situations vécues ou observées par eux en regard de la vie, laquelle est envisagée sous un aspect donné (vie des animaux, vie des humains, vie d'un groupe, etc...).

A partir de ces expériences, ils font une mise en commun des connaissances qu'ils ont sur ce qui est vivant et émettent les doutes, les incertitudes qu'ils ont ou qui apparaissent lors de la mise en commun.

L'éducateur favorise l'expression des élèves par des questions mais il n'ajoute rien aux connaissances amenées par le groupe.

ETAPE 2: Interrogation sur la nature de la vie et de son fonctionnement

A partir des doutes, des incertitudes ou d'un désir d'en savoir davantage sur la vie telle qu'envisagée à l'étape 1, les élèves formulent des questions qui les préoccupent.

L'éducateur n'intervient que pour rappeler l'essentiel de la mise en commun, faire ressortir les doutes et recueillir les questions qui les préoccupent.

ETAPE 3: Observation ou expérimentation à partir des questions des élèves.

Les élèves discutent et cherchent une façon concrète de faire, (observation, expérimentation) pour vérifier leurs doutes ou ré-

pondre en tout cas partiellement à leurs questions.

Ils proposent leur démarche et l'exécutent.

A cette étape, l'éducateur joue un rôle d'organisateur. Il recueille les propositions des élèves et les aide à préciser et à opérationnaliser leurs idées. Il les soutient ensuite dans leur démarche. Il décide avec les élèves du temps nécessaire pour faire l'expérience et fixe avec eux le moment de présentation devant la classe. Evidemment, plus les élèves sont jeunes, plus l'encadrement et le soutien de l'éducateur est présent.

ETAPE 4: Mise en commun des constatations et des découvertes

Au moment prévu, un élève (ou un sous-groupe d'élèves) rappelle la question qu'il se posait, raconte son expérience et fait la synthèse de ses constatations.

L'éducateur n'est alors qu'un soutien pour aider l'élève à présenter clairement sa démarche aux autres. Il doit bien sûr, encadrer et soutenir davantage les élèves qui sont jeunes.

ETAPE 5: Opinion personnelle qui découle de l'expérience

Immédiatement après avoir fait la synthèse de ses constatations, l'élève (ou le sous-groupe d'élèves) émet son opinion personnelle ou la conclusion personnelle qu'il tire de son expérience. Il commencera son énoncé par: "Je pense que ...", ceci afin de faire sentir aux autres la relativité de son expérience et des réponses qu'il a trouvées.

L'éducateur ne fait que rappeler la question qui préoccupait l'élève (ou le sous-groupe d'élèves) en lui demandant de donner sa conclusion en commençant sa phrase par: "Je pense que".

DEUXIEME TEMPS

ETAPE 6: Mise en commun sur les variations de la vie

Tout comme à l'étape 1, les élèves rappellent des situations vécues ou observées par eux en regard de la vie, laquelle est envisagée sous un aspect donné (vie des animaux, vie des humains, vie d'un groupe, etc ...). A partir de ces expériences, ils font une mise en commun des connaissances qu'ils ont sur les variations de cette vie en fonction des influences diverses qui améliore ou nuit à cette vie. Ils émettent les doutes et les incertitudes qu'ils ont à ce sujet.

L'éducateur favorise l'expression des élèves par les questions mais il n'ajoute rien aux connaissances amenées par le groupe.

ETAPE 7: Interrogation sur ce qui agit sur la vie

A partir des doutes, des incertitudes ou d'un désir d'en avoir davantage sur ce qui peut influencer la vie telle qu'envisagée à l'étape 6, les élèves formulent des questions qui les préoccupent.

L'éducateur n'intervient que pour rappeler l'essentiel de la mise en commun, faire ressortir les doutes et recueillir les questions des élèves.

ETAPE 8: Observation ou expérimentation à partir des questions des élèves

Les élèves discutent et cherchent une façon concrète de faire, (observation, expérimentation) pour vérifier leurs doutes ou répondre en tout cas partiellement à leurs questions.

Ils proposent leur démarche et l'exécutent.

A cette étape, l'éducateur joue un rôle d'organisateur. Il recueille les propositions des élèves, les aide à préciser et à opérationnaliser leurs idées. Il décide avec eux le moment de présentation devant la classe. Evidemment, plus les élèves sont jeunes, plus l'encadrement et le soutien de l'éducateur est présent.

ETAPE 9: Mise en commun des constatations et des découvertes

Au moment prévu, un élève (ou un sous-groupe d'élèves) rappelle la question qu'il se posait, raconte son expérience et fait la synthèse de ses constatations.

L'éducateur n'est alors qu'un soutien pour aider l'élève à présenter clairement sa démarche aux autres. Il doit bien sûr, encadrer et soutenir davantage les élèves qui sont jeunes.

ETAPE 10: Opinion personnelle qui découle de l'expérience

Immédiatement après avoir fait la synthèse de ses constatations, l'élève (ou le sous-groupe d'élèves) émet son opinion personnelle ou la conclusion personnelle qu'il tire de son expérience. Il commencera son énoncé par: "Je pense que ...", ceci afin de faire sentir aux autres la relativité de son expérience et des réponses qu'il a trouvées.

L'éducateur ne fait que rappeler la question qui préoccupe l'élève (ou le sous-groupe d'élèves) en lui demandant de donner sa conclusion en commençant sa phrase par: "Je pense que ...".

ANNEXE 3

Demarche d'Exploration de Thèmes

Illustration d'une démarche d'exploration de thème

Thème: comment pourrais-je occuper mes temps de loisir de façon à être le plus satisfait possible?

Bloc A: cueillette d'information

Etapes

(1) . Qu'est-ce que ça signifie pour chacun, des temps de loisirs. Ex. lorsque je peinture ma chambre, est-ce que ça fait partie de mes temps de loisirs? lorsque je répare ma bicyclette, etc.

A cette étape-ci, chacun se situe personnellement et différemment. Chacun doit tenter de cerner ce qu'il pense véritablement ... et non pas ce qu'il pense parce que d'autres lui ont dit de penser comme cela...

(2) . Elargissement de l'information. Ex. en faisant un listing de tout ce que les gens font pour occuper leurs loisirs.
... voyages
... collections
... sports
etc.

1° axe valoriel

(3) . Chacun est invité à se demander si les loisirs c'est important dans sa vie; s'il trouve que ça vaut la peine qu'il s'arrête à cette question; s'il considère qu'il lui importe de prendre soin de ses temps de loisirs.

Bloc B: Approfondissement de l'information

(3) . Chacun est invité à se demander: "Dans tout ce qui a été dit, moi, qu'est-ce qui me rejoint le plus? Quels sont les types de loisirs qui m'attirent, qu'est-ce que j'aimerais faire?

(4) . Chacun essaie d'approfondir son information par rapport au point précis qui l'intéresse ou le préoccupe après avoir situé son sujet d'intérêt dans un contexte plus large. Ainsi un individu peut se demander: "Est-ce que c'est surtout du sport que je veux faire? Si oui, quels types de sports est-ce que je peux pratiquer, moi, dans le quartier où j'habite? Est-ce que mes parents ou mes amis en font? Si je décide de m'impliquer dans telle ou telle activité, quels effets est-ce que ça aura sur moi, sur les autres, sur ma vie familiale et mes relations avec mes amis? Quels sont les types de sports ou autres formes de loisirs que j'aimerais faire, que je peux faire et qui présentent des conséquences acceptables pour les autres et sur les relations que j'ai avec ma famille, mes amis, etc."

Lorsque l'individu a répondu à ces questions et qu'il a retenu un sport ou une activité particulière, il peut contacter d'autres gens qui le (la) pratiquent; s'informer sur la façon dont ils s'y prennent, dont ils intègrent cela dans leur vie; s'informer sur les côuts que ça implique; sur les organismes ou associations auxquels on peut référer ou dont on peut faire partie etc.

(5) . Chacun fait ensuite une synthèse des informations qu'il a recueillies sur le sujet qui l'intéresse et en fait part au groupe-classe.
Exemple: Je suis intéressé par le ski de fond. Toutefois maintenant je sais que pour faire du ski de fond ça demande -telle disponibilité, -ça implique tels coûts, -ça demande d'être en bonne forme physique, -je peux pratiquer ce sport à tel ou tel endroit, -la saison se limite à tant de mois, -il y a d'autres activités qui m'intéressent

que je devrai laisser de côté, -je verrai moins souvent tel ou tel ami etc. Cette étape peut soulever des interactions entre celui qui fait part de sa synthèse et les autres membres du groupe.

Suite au diverses présentations (ou tout au long de celles-ci) le groupe tente de cerner "où il en est" maintenant par rapport à la question des loisirs.

2° axe valoriel

Chacun est invité à se demander s'il a le goût de poser des gestes concrets suite à l'information qu'il a recueillie, comprise et assimilée. "Est-ce que j'ai le goût de rentrer cela dans ma vie? de passer à l'action?"

. Si la réponse est affirmative, on passe à l'étape suivante. Si elle est négative, on ramène l'individu au 1° axe valoriel. Il peut alors y avoir un approfondissement d'un autre sujet qui se présente maintenant à l'individu comme plus approprié.

Si le retour au 1° axe valoriel ne suscite pas de motivation, il peut y avoir lieu d'inciter l'individu à changer complètement de thème.

Bloc C: Orientation vers une action

(6) (7) . Chaque participant est invité à se demander quels sont les choix qui s'offrent à lui et de soupeser les conséquences de chaque option (avantages et inconvénients).
Exemple: Si je veux faire du ski de fond:

-je peux en faire seul, avec un ou des amis, ou bien faire partie d'un club

-je peux en faire dans mon environnement immédiat ou à l'extérieur

-je peux m'acheter un très bon équipement, un équipement de qualité moyenne, ou un équipement bon marché

-je peux en faire pour mon plaisir personnel, ou vouloir faire de la compétition, ou me préparer pour un marathon

-je peux acheter mon équipement en saison et payer le plein prix ou attendre les ventes

-si je fais du ski de fond je pourrai me faire de nouveaux amis mais je risque aussi de perdre des amis actuels

-si je fais du ski de fond ça peut changer des choses dans notre vie de famille

N.B.: Il est important que le choix de l'individu corresponde à ce qu'il veut vraiment et non pas uniquement à une mode.

3° axe valoriel

(8) . Chacun est invité à préciser quels choix il entend retenir, en réévaluant si ces choix sont conformes à sa propre hiérarchie des valeurs (et en se demandant si ces choix vont contribuer à un "plus vie" pour lui et pour son entourage)

Bloc D: Action et évaluation de l'action

(9) Chacun établit son "calendrier des opérations"

-il fixe un échéancier des étapes préparatoires.
ex: achat de skis de fond ou ententes pour location; inventaire et étude des centres de ski de fond accessibles; cours préparatoires etc.

-il précise à quelle période il exécutera son action de façon concrète etc.

(10) Exécution de l'action.

(11) Retour d'évaluation sur les résultats de l'action

. Chacun est invité à dégager les effets que son action a produit sur lui et sur les autres; à se demander s'il est content, et pourquoi; si cela a fonctionné tel que prévu; s'il s'attendait à ce qui s'est passé.

(12) Réajustement de l'action: étape où l'on se demande si on aurait goût de refaire l'expérience, si on agirait de la même façon etc. Si c'est une action qui se poursuit, on fait les réajustements en conséquence.

ANNEXE 4

Instruments de mesure et de
cueillette de données

Mise à l'essai du Programme de formation personnelle et sociale

Evaluation des changements produits chez les élèves

pré-test: octobre 1979

Cueillette de données par enregistrement sur cassettes

BUT: Faire exprimer les élèves (tous les élèves)

sur:

A) Je me sens bien quand ... parce que ....

B) Je me sens mal quand ... parce que ....

METHODE: Après avoir mis l'enregistrement en marche, le professeur pose la question de la façon suivante.

Pierre, tu te sens bien quand ... parce que ....

tu te sens mal quand ... parce que ....

DIRECTIVES: 1) enregistrer la réponse ou encore le silence au complet

2) enregistrement: a) par groupe, sous-groupe ou individuellement. Ceci est laissé à la discrétion du professeur, l'essentiel étant de récupérer tous les élèves au groupe qu'ils aient quelque chose à dire ou non

b) sans interruption de la part du professeur (afin de créer une atmosphère libre, sans obligation de s'exprimer de la part de l'élève)

3) le professeur peut s'impliquer lui-même en répondant lui aussi à la question.

Pourriez-vous, s'il vous plaît, indiquer les conditions dans lesquelles s'est effectué l'enregistrement

- enregistrement
  - groupe classe ☐
  - ou
  - sous-groupe ☐
  - ou
  - individuel ☐

- atmosphère
  - assis en cercle ☐
  - ou
  - autre ☐
  - préciser _____

  _____

  - assis sur des chaises ☐
  - ou
  - assis à terre ☐
  - ou
  - autre ☐
  - préciser _____

  _____

- attitude des élèves face à l'activité proposée
  - positive ☐
  - indifférente ☐
  - négative ☐
  - préciser _____

  _____

Merci!

N.B.: Les élèves auront à faire un retour sur ces enregistrements donc il importe que ceux-ci soient les plus clairs possibles et que chaque élève qui parle se nomme avant de parler afin que les élèves se reconnaissent bien à la fin du cours.

MISE A L'ESSAI DU PROGRAMME DE FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Evaluation des changements produits chez les élèves

post-test: Mai 1990

COMMISSION SCOLAIRE: C.E.C.M.

NOM DU PROFESSEUR: _____

CARACTERISTIQUES DU GROUPE:
(régulier - adaptation - P.C.) _____

POST-TEST - ENREGISTREMENT

A) Rétrospective

Méthode

On fait jouer les enregistrements faits au "début de l'année" et on note les impressions des élèves, à savoir si les élèves sentent qu'ils ont évolué depuis le début du cours. Si oui, en quoi est-ce qu'ils sentent qu'ils ont évolué?

i) 1- Les élèves sentent qu'ils ont beaucoup évolué ☐

2- Les élèves sentent qu'ils ont évolué ☐

3- Les élèves sentent qu'ils ont un peu évolué ☐

4- Les élèves n'ont pas rapporté l'impression d'avoir évolué ☐

ii) Les élèves sentent qu'il ont évolué parce que:

1- ils se respectent beaucoup plus qu'au début et ils s'écoutent beaucoup plus maintenant qu'au premier enregistrement. ☐

2- ils s'impliquent beaucoup plus maintenant dans une activité qu'au premier enregistrement. ☐

3- ils sont plus capables de s'exprimer de façon personnelle devant la classe. ☐

4- les élèves aimeraient refaire l'enregistrement ☐

5- autres impressions ou commentaires ☐

Précisez _____

_____

_____

N.B.: L'enseignant peut être directif avec ses élèves dans la mesure où il ne leur met pas "des mots dans la bouche". Il importe que les impressions viennent spontanément des élèves.

B) Jeu du patient (ou du prisonnier)

Méthode

Consigne: "On vous a tous mis dans un hôpital psychiatrique (ou dans une prison) parce qu'au premier enregistrement vous n'étiez pas assez vivants et pas assez sérieux. Tous ceux qui sont intéressés à sortir de l'hôpital, mettez votre nom dans le chapeau en avant. Seulement 5 patients peuvent sortir de l'hôpital. On va tirer au hasard les 5 patients qui auront une chance de passer le "diagnostique pour sortir de l'hôpital. Ce sont vos copains qui décideront si vous sortez ou non. Vous devez les convaincre que vous êtes assez "responsable (sérieux)" et assez "vivant" pour sortir de l'hopital.

On va demander aux 5 patients de nous dire une fois de plus ce qui fait qu'ils se sentent bien et ce qui fait qu'ils se sentent mal dans la vie, mais cette fois en disant ce qu'ils pourraient faire pour se sentir bien et ce qu'ils pourraient faire pour éviter de se sentir mal dans la vie, si on les laisse sortir.

Ainsi, on laisse sortir les patients seulement:

Sincérité:	1-	si le patient est sincère dans ce qu'il dit (si c'est une réponse qui semble personnelle).	☐
Plausibilité:	2-	si on peut croire que le patient va vraiment faire ce qu'il dit qu'il peut faire pour se sentir bien et pour éviter de se sentir mal.	☐
Vivacité:	3-	si avec ce qu'il dit qu'il peut faire, sa vie augmenterait (serait meilleure) vraiment.	☐
Sensibilité:	4-	si ce qu'il dit est faisable, compte tenu des limites de l'individu et de son entourage.	☐

N.B.: Pour ce dernier point l'élève aura aussi à décrire les limites de son entourage qui pourraient entraver ce qu'il veut faire.

Compilation

Alors que les 5 "élus" donnent leur réponse, le professeur cote leur réponse sur une échelle de 1 à 5 pour:

1. la sincérité	1	2	3	4	5
2. la plausibilité	1	2	3	4	5
3. la vivacité	1	2	3	4	5
4. la sensibilité	1	2	3	4	5

sur les feuilles réservées à cet effet (cf. Annexe 1)

- Les élèves votent "oui" ou "non" si le patient peut sortir ou ne peut pas sortir de l'hôpital (ou de la prison) en déposant leur vote dans le chapeau réservé à cet effet.

- Quand tous les 5 patients ont subi le "test diagnostique", on présente le résultat de l'élection.

- On discute ensuite des points 1, 2, 3 ou 4 qui ont été forts, faibles ou moyens à l'intérieur des réponses des "patients".

A N N E X E 1

NOM DE L'ELEVE: _____

Jugement du professeur:

	0 ne peut dire	1 faible	2 moyen	3 fort
1. Intériorité	0	1	2	3
2. Plausibilité	0	1	2	3
3. Vivacité	0	1	2	3
4. Sensibilité	0	1	2	3

Jugement des élèves: A savoir si on laisse sortir le patient

Fréquence des "oui" _____

Fréquence des "non" _____

Points qui ont manqué:	0 ne peuvent dire	1 faible	2 moyen	3 fort
1. Sincérité	☐	☐	☐	☐
2. Plausibilité	☐	☐	☐	☐
3. Vivacité	☐	☐	☐	☐
4. Sensibilité	☐	☐	☐	☐

ECHELLE DES REACTIONS DES PROFESSEURS
AU PROGRAMME FPS (en général)

A) Est-ce que l'application du programme FPS a été pour vous une expérience:

1) très intéressante ☐
2) plutôt intéressante ☐
3) ni intéressante, ni ennuyeuse ☐
4) plutôt ennuyeuse ☐
5) très ennuyeuse ☐

Commentaires, s'il y a lieu:

_____
_____
_____
_____
_____

B) Est-ce que ce nouveau programme a augmenté votre niveau de motivation dans votre carrière d'enseignement

1) beaucoup ☐
2) un peu ☐
3) non, ma motivation est restée du même ordre ☐
4) je ne peux dire ☐
5) ma motivation a diminué ☐

Commentaires, s'il y a lieu:

_____
_____
_____
_____
_____

C) Lors de l'application du FPS avec mes élèves, je me sentais

1) à l'aise au début, très à l'aise à la fin ☐
2) un peu mal à l'aise au début, très à l'aise à la fin ☐
3) un peu mal à l'aise au début, un peu plus à l'aise à la fin ☐
4) mal à l'aise du début à la fin ☐

Commentaires, s'il y a lieu:

_____

_____

_____

_____

_____

D) De façon générale, je me suis senti(e)

1) très compétent ☐
2) plutôt compétent ☐
3) ni compétent, ni incompétent ☐
4) plutôt incompétent ☐
5) très incompétent ☐

à appliquer ce programme.

Commentaires, s'il y a lieu:

_____

_____

_____

_____

_____

ECHELLE DE L'IMPACT

DE LA PARTIE "SENSIBILISATION A LA VIE" DU PROGRAMME

SUR LES PROFESSEURS

A) Depuis que vous appliquez le programme FPS, vous est-il plus facile de vous impliquer d'une façon personnelle avec vos élèves?

1- oui, beaucoup ☐
2- oui, un peu ☐
3- non, pas du tout ☐

4- je m'impliquais déjà beaucoup au plan personnel avec mes élèves ☐

5- je ne trouve pas pertinent de m'impliquer au plan personnel avec mes élèves ☐

Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

B) Depuis que vous appliquez le programme FPS, vous posez-vous plus de questions sur ce qui est vivant, sur ce qui vous rend plus vivant et sur ce qui vous rend moins vivant?

1- oui, beaucoup plus ☐
2- oui, un peu plus ☐
3- non, pas plus ☐

4- je me posais déjà beaucoup de questions à ce propos ☐

5- je ne trouve pas pertinent, moi comme professeur, de me poser des questions à ce propos ☐

Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

C) Depuis que vous appliquez le programme FPS, faites-vous plus de choses pour vous sentir plus vivant ou pour rendre votre entourage ou votre environnement plus vivant?

1- oui, beaucoup plus ☐
2- oui, un peu plus ☐
3- non, pas plus ☐

4- je faisais déjà beaucoup de choses à cet effet ☐

5- je ne trouve pas pertinent de faire personnellement des choses qui vont dans ce sens ☐

Commentaires:

_____

_____

_____

_____

D) Depuis que vous appliquez le programme FPS, vous sentez-vous plus proche de vos élèves et plus en "contact" avec vous-même?

1- oui, beaucoup plus ☐
2- oui, un peu plus ☐
3- non, pas plus ☐

4- j'étais déjà très proche de mes élèves et très en "contact" avec moi-même ☐

5- je ne trouve pas pertinent d'être proche des élèves et en "contact" avec moi-même ☐

Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

ECHELLE DE COMPREHENSION

DE LA DEMARCHE DE SENSIBILISATION A LA VIE

PAR LES PROFESSEURS

Pourriez-vous exprimer d'une façon succincte la façon dont vous aviez compris la démarche de sensibilisation à la vie au moment où vous l'avez appliquée? (selon vous, cette démarche visait principalement quoi?)

_____

_____

_____

_____

_____

D'une façon générale, selon vous, quelle place occupe la sensibilisation à la vie au sein du programme FPS?

_____

_____

_____

_____

_____

Critères de correction pour l'échelle de compréhension

Question 1

Eléments à aller chercher dans les réponses:

1. une plus grande aisance à exprimer des sentiments personnels;
2. plus de relations interpersonnelles;
3. des manifestations d'engagement à protéger et/ou à promouvoir ce qu'il découvre de vivant en lui, chez les autres et dans l'environnement;
4. plus d'interrogations personnelles sur la nature de la vie et son fonctionnement.

La cote représentée sur l'échelle de compréhension pour la question 1 se rapporte directement au nombre d'éléments parmi les 4 éléments cités qui se retrouvent dans la réponse de l'enseignant.
AINSI, LE PLUS HAUT LA COTE, LE PLUS LA COMPREHENSION

Question 2

La cote "1" est attribuée à toute réponse indicative d'une compréhension de "sensibilisation à la vie" comme fondement, base du programme.

La cote "2" est attribuée à toute réponse indicative d'une compréhension de "sensibilisation à la vie" comme déclencheur, initiateur du programme.

La cote "3" à toute autre interprétation
AINSI LE PLUS HAUT LA COTE, LE MOINS LA COMPREHENSION.

MAI 1980

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

- Evaluation auprès des élèves -

COMMISSION SCOLAIRE: C.E.C.M.

NOM : _____

ECOLE: _____

DEGRE: _____ AGE: _____ SEXE: _____

IMPACT DES DEMARCHES SUR LES ELEVES

A) Depuis les rencontres de ce projet avec Marie Paule

1) c'est beaucoup plus facile pour moi de dire devant la classe, des choses qui sont importantes pour moi dans ma vie ☐

2) c'est un peu plus facile pour moi de dire... ☐

3) Je sens que si je continuais de venir à ces rencontres-là, ça pourrait devenir plus facile pour moi, de dire... ☐

4) ce n'est pas plus facile pour moi, de dire... ☐

B) Je me pose plus de questions sur ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce qui fait que je me sens bien ou que je me sens mal

1) Oui, je me pose beaucoup plus de questions ☐

2) Oui, je me pose un peu plus de questions ☐

3) Si je continuais à suivre des cours de FPS, je sens que je viendrais à me poser plus de questions ☐

4) Non, je ne me pose pas plus de questions ☐

Exemples de questions que je me pose:

_____

_____

_____

c) Je fais plus de choses pour me sentir mieux et pour rendre mon environnement (places où je me tiens, gens avec qui je me tiens) plus satisfaisant:

1) Oui, je fais beaucoup plus de choses qu'avant ☐

2) Oui, je fais un peu plus de choses qu'avant ☐

3) Si je continuais à suivre des cours de cette façon-là, je viendrais à faire plus de choses que maintenant ☐

4) Non, je ne fais pas plus de choses ☐

Exemples de choses que je fais:

_____

_____

_____

D) Depuis que j'ai ces cours-là, je me sens plus proche des autres élèves dans la classe, plus proche du professeur et plus proche de moi-même. C'est-à-dire que je me comprends plus, je comprends plus les autres; je les écoute plus quand ils parlent, et je sens qu'ils m'écoutent plus quand je parle

1) Oui, je me sens beaucoup plus proche ☐

2) Oui, je me sens un peu plus proche ☐

3) En continuant de suivre des cours comme ça, je viendrais à me sentir plus proche ☐

4) Non, je ne me sens pas plus proche ☐

REACTIONS DES ELEVES AUX DEMARCHES

A) Intérêt (en général)

Les périodes de rencontres avec Marie-Paule ont été pour moi,

1) très intéressantes ☐
2) intéressantes ☐
3) ni intéressantes, ni ennuyeuses ☐
4) ennuyeuses ☐
5) très ennuyeuses ☐
6) ne s'applique pas ☐

B) Implication (en général)

En général, pendant les périodes avec Marie-Paule, je participais

1) beaucoup ☐
2) moyennement ☐
3) un peu ou pas du tout ☐

Si je participais, je le faisais:

1) parce que ça me tentait ☐

2) parce que les autres participaient ☐

3) parce qu'on (le prof ou les autres élèves de la classe) m'encourageait à participer ☐

4) parce que j'étais forcé(e) à participer ☐

COMPREHENSION DES DEMARCHES PAR LES ELEVES

D'après toi, qu'est-ce que tu penses qu'on souhaitait faire avec ce genre de rencontres-là?

_____

_____

_____

_____

Nom du professeur _____

Groupe d'élèves _____

GRILLE D'EVALUATION DES CONTENUS
RELIES AUX VOLETS DU PROGRAMME
FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

A partir des explorations de thèmes que vous avez effectuées, placez un crochet (X) à droite des éléments notionnels qui ont été touchés dans ce cadre.

N.B.: Certains crochets peuvent être placés à côté d'éléments notionnels d'un autre niveau. Par exemple, certains éléments notionnels du secondaire 1er cycle peuvent avoir été vus au primaire 2ième cycle.

PRIMAIRE, Cycle 1 1ère à 3e année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4e à 6 ou 7e année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)
NUTRITION I **REPAS EQUILIBRE** - Identification d'aliments - Classification en groupes - Composition d'un repas équilibré - Principes d'une alimentation saine	**NUTRITION II** **CROISSANCE ET SANTE** - Rôle des aliments - Principaux éléments des aliments nutritifs - Principes d'une alimentation saine	**NUTRITION III** **ALIMENTATION EQUILIBREE** - Fonctions des aliments - Classification des éléments nutritifs - Alimentation quotidienne équilibrée et éléments nutritifs - Repas pris, à l'école: - Composition - Conservation - Contre-indications - Circonstances idéales	**NUTRITION IV** **ALIMENTATION PARTICULIERE** - Fonctions des aliments - Eléments nutritifs - sortes - fonctions - sources - Mauvaise alimentation - Obésité - Régimes alimentaires - sortes - caractéristiques - Saines habitudes
HYGIENE DENTAIRE I - Rôles des dents - Sortes de dents - Parties d'une dent - Carie dentaire - Causes de la carie - Consommation de sucreries - Nettoyage des dents - Pourquoi - Comment - Quand - Prophylaxie	**HYGIENE DENTAIRE II** - Fonctions des dents - Dents fondamentales - Dents permanentes - Structure des dents - Carie dentaire - Plaque bactérienne - Endroits vulnérables - Prévention de la carie - Sucreries - Nettoyage des dents - Prophylaxie		
HYGIENE CORPORELLE I **PROPRETE** - Parties du corps - Lavage fréquent - Parties négligées - Quand se laver - selon les besoins - selon les occupations - Pourquoi se laver - propreté - santé - Comment se laver:	**HYGIENE CORPORELLE II** **SOINS SPECIFIQUES.** - Propreté, en général - Soins spécifiques: - peau - ongles - cheveux - Hygiène des organes génitaux - Hygiène menstruelle - serviettes hygiéniques - tampons hygiéniques - Hygiène vestimentaire	**HYGIENE CORPORELLE III** **SOINS DE LA PEAU** - Importance de l'hygiène corporelle dans les relations humaines - Soins de la peau . produit de beauté (maquillage) . produit de toilette - Principale difficulté: acné . soins quotidiens . traitement - Importance de la propreté des ongles - Importance de la propreté des cheveux	
REPOS - Manque de sommeil: - mauvaise humeur - fatigue - sens diminués - Conséquences d'un bon sommeil: - santé - bonne humeur - rendement - Détente: - jeux - repos	[illegible] - Notion - Nécessité: - plan physique - plan santé mentale - Loisirs actifs: - classification - avantages - Loisirs passifs: - classification - avantages	**EXERCICES** - Performance physique - Effets bénéfiques: - au plan physique - au plan psychique - Sortes d'exercices: - sports - activités de loisirs - conditionnement physique - arts martiaux - exercices mentaux	**PLEIN AIR** - Avantages: - santé physique - santé mentale - Accessibilité - Organismes, associations - Enumération: - jogging - camping - excursions - observation de la nature - natation - chasse, pêche

PRIMAIRE, Cycle 1 Première à 3ème année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4ème à 6 ou 7ème année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)

PRÉVENTION DES MALADIES I
SPÉCIFIQUES
- Maladies des enfants
- Causes possibles de la grippe
  - contamination
  - contagion
  - prédisposition
- Prévention de la grippe
- Guérison de la grippe
  - sommeil
  - alimentation spécifique
  - médicamentation
- Infirmière en milieu scolaire
	PRÉVENTION DES MALADIES II
	EN GÉNÉRAL
	- Causes des maladies
	  - hérédité
	  - infection
	- Prévention
	  - hygiène
	  - vie équilibrée
	  - vaccination
	- Guérison
	  - soins appropriés
	  - défense naturelle
	  - hôpitaux
		PRÉVENTION DES MALADIES III
		MALADIES PHYSIQUES
		- Différentes parties du corps:
		  - coeur
		  - poumons
		  - peau
		  - yeux
		  - dos
		- Description biologique
		- Fonctions
		- Habitudes saines de santé
			PRÉVENTION DES MALADIES IV
			MALADIES PHYSIQUES
			- Différentes parties du corps:
			  - coeur
			  - poumons
			  - peau
			  - yeux
			  - dos
			- Description biologique
			- Fonctions
			- Habitudes saines de santé

		TABAC (aux 2 cycles)
		- Utilisation du tabac
		- Composition d'une cigarette
		- Mobiles qui poussent à fumer
		- Publicité
		- Effets de l'usage du tabac:
		  - au plan santé
		  - au plan social
		  - au plan économique
		  - au plan risques d'accidents
			TABAC (suite)
			- Raisons de s'abstenir:
			  - santé personnelle
			  - santé de ses proches
			  - environnement
			  - relations
			  - économie
			  - prudence
			- Moyens pratiques de cesser
			  - conditionnement
			  - effort collectif

		ALCOOL (aux 2 cycles)
		- Sortes
		- Causes qui poussent à consommer
		- Effets sur l'organisme:
		  - selon la quantité
		  - selon les circonstances
		- Effets sur le social:
		  - relations humaines
		  - conduite automobile
			ALCOOL (suite)
			- Alcoolisme:
			  - définition
			  - causes
			  - effets
			- Ressources d'aide

		DROGUES (aux 2 cycles)
		- Notions
		- Classification:
		  - dépresseurs,
		  - stimulant
		  - perturbateurs,
			DROGUES (suite)
			- Conséquences possibles:
			  - en général
			  - spécifiquement
			- Législation. Clandestine
			- Organismes d'aide

SECTEUR SANTE

Mentionnez les éléments notionnels abordés en classe et non-inscrits au tableau du volet concerné.

Pour explorer ces contenus, avez-vous eu recours à des personnes-ressources ? oui ☐

non ☐

PRIMAIRE, Cycle I Première à 3ème année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4e à 6 ou 7 année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 ans à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16 -17 ans)
COMPOSITION ET ROLES DES MEMBRES - nombre - mon rang - rôle des parents - le rôle des autres	DIFFERENCES ENTRE LES FAMILLES - règlements - classes sociales - compositions - activités - etc...	REACTIONS DE L'ADOLESCENT DANS LA FAMILLE - effets des comportements pubertaires sur les autres - autorité versus désirs personnels - indépendance - sources des conflits - etc...	PROJET DE MARIAGE - âge (maturité physique et affective) - modalités - les styles de vie - etc...
EVENEMENTS A SOULIGNER - naissances - réussites - etc...	RELATIONS AFFECTUEUSES - marques de tendresse - secrets de famille - esprit de famille - occasions spéciales - etc...	POSITION PERSONNELLE DE L'ADOLESCENT VIS-A-VIS DE SA FAMILLE - intérêt pour l'histoire de sa famille - intérêt pour saisir la relation entre les parents - élargissement du cadre familial (activités différentes, adoption de valeurs personnelles, importance accordée aux amis (es) - etc...	CONDITIONS POUR FONDER UNE FAMILLE - préparation (connaissance personnalités) - obligations (soutien mutuel, amour total) - causes de réussites - causes d'échecs - dislocation - etc...
ECHANGES AVEC D'AUTRES FAMILLES - dans la parenté - dans le voisinage - différentes façons de vivre	DROITS ET RESPONSABILITES DE CHACUN - droits de chacun - responsabilités de chacun - nécessité de l'entraide - répartition des tâches - etc...	FONCTIONS DE LA FAMILLE - au plan biologique - au plan psychologique - au plan socialisation - etc...	IMPORTANCE DE LA FAMILLE DANS LA VIE PERSONNELLE - rôles - influences - lieu d'enracinement - ect...

SECTEUR FAMILLE

Mentionnez les éléments notionnels abordés en classe et non-inscrits au tableau du volet concerné.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Pour explorer ces contenus, avez-vous eu recours à des personnes-ressources ? oui ☐

non ☐

CONTENU DETAILLE DU SECTEUR CIVISME

PRIMAIRE, Cycle 1 Première à 3ème année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4ème à 6 ou 7ème année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)
MON ENTOURAGE HUMAIN - les similitudes - les différences - etc...	PREJUGES - origine - définitions - sortes de préjugés - effets des préjugés	ENVIRONNEMENT HUMAIN - la vie dans un groupe - appartenance à divers groupes - organisation de groupe - communauté - etc...	ORGANISATION COMMUNAUTAIRES - canaux de participation - la charte des droits et libertés de la personne - commission des droits de la personne - abus de droit (discrimination) - infractions et crime - assistance juridique - O.N.U.
ENVIRONNEMENT PHYSIQUE - milieu urbain - milieu rural - banlieue	ENVIRONNEMENT PHYSIQUE - l'environnement - responsables de sa qualité - secteurs de détérioration - conseils pratiques	ENVIRONNEMENT PHYSIQUE - définition - influences positive et négative de l'homme sur l'environnement et vice-versa - utilisation des ressources - droit à l'environnement privé - abus de droit - violation du bien d'autrui (vandalisme)	ENVIRONNEMENT PHYSIQUE - composition - utilisation de l'environnement physique - droits et devoirs du citoyen - abus de droit (vandalisme)
SECURITE - définition - secteurs d'application: - à la maison - sur la rue - à l'école - modes de prévention	SECURITE - objectifs de la sécurité - secteurs d'application - lois et règles - assurances (sensibilisation)	PREVENTION - secteurs - objectifs - lois pertinentes - agents d'application - conséquences de la prévention - assurances	PREVENTION - esprit et rôle des lois sur la prévention - agents d'application - statistiques - organisme de secours - conséquences économiques

CONTENU DETAILLE DU SECTEUR CIVISME

	PRIMAIRE, Cycle 2 4ème à 6 ou 7ème année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. IV, IV et V (14 à 16-17 ans)

...ycle 1
...ème année
...)
	REGLEMENTS
	- notion de règlements
	- auteurs des règlements
	- application des règlements
	- responsabilité civile
		LOIS
		- définition:
		  - importance
		  - esprit
		  - auteurs
		- sortes:
		  - municipale
		  - provinciale
		  - fédérale
		- agents d'application
		- responsabilité
		- sanctions
		- possibilités de modification des lois
			LOIS
			- notions et définition
			- administration de la justice
			- différents sujets de lois
			- droits et devoirs de citoyens face aux lois

...ment provincial
...éléments
...des règlements
...application des
...sur la vie
	ELECTION
	- définition
	- mode de fonctionnement
	- conséquences
	- utilisation
	- organismes élus
	- Gouvernement provincial
	  - composition
	  - rôle
	- Conseil municipal
	  -lois
		DEMOCRATIE I
		- définition
		- application
		- gouvernement de classe, d'école
		- révision- comité- assemblée délivérantes
		- orientations politiques
		- partis politiques
		- election: sujets d'élection
		fonctionnement
		utilisation
			DEMOCRATIE II
			- caractéristiques
			- forces et faiblesses
			- la participation démocratique
			- C.C.D.S. C.J.V.
			- election
			-vote
			-carte électoral
			- liste électorale
			-scrutin
			-votation
			-bulletin
			-réponses électeurs
			-droits et devoirs des électeurs

SECTEUR CIVISME

Mentionnez les éléments notionnels abordés en classe et non-inscrits au tableau du volet concerné.

Pour explorer ces contenus, avez-vous eu recours à des personnes-ressources ? oui ☐

non ☐

CONTENU POSSIBLE DU [illegible]

ELEMENTAIRE, Cycle 1 Première à 3e année (6 à 8 ans)	ELEMENTAIRE, Cycle 2 4e à 6 ou 7e année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)
LES PARTIES DE MON CORPS Aspect biologique: - parties du corps, en général - organes génitaux externes (et psychologique) - unicité du corps - le corps et la relation avec l'autre.	PUBERTE CHEZ LE GARCON Eléments de génitalité: - déclenchement de la puberté - caractères secondaires - organes génitaux - mécanisme d'éjaculation Implications émotionnelles Relations nouvelles Comportement de la fille.	ADOLESCENCE Garçon et virilité: - sexualité localisée - expressions de tension sexuelle - masturbation Fille et féminité: - sexualité diffuse - expression de tension - sentimentalité Rencontre de l'autre: - amitié - flirt	I PSYCHOLOGIE ET AMOUR Fréquentations: Psychosexualité Choix de partenaire Eléments de psychologie: Culture et tradition Comportement relationnel Stéréotypes Relation interpersonnelle d'amour Différents aspects Jalousie.	III RELATION SEXUELLE ADOLESCENTE Relation humaine Différentes valeurs Multiplicité du plaisir Communication et sexualité Relation d'amour Relation sexuelle: différents aspects circonstances Physiologie de la relation Différents aspects Fréquence et fréquence
LES PARENTS TRANSMETTANT LA VIE Besoin d'un père et d'une mère. Eléments biologiques constituants. Union sexuelle des parents. [illegible]ité.	PUBERTE CHEZ LA FILLE Eléments de génitalité: - déclenchement de la puberté - caractères secondaires - organes génitaux - cycle menstruel - hygiène menstruelle Implications émotionnelles Relations nouvelles Comportement du garçon	GENERATION HUMAINE Conception: Cellules de reproduction Fécondation Grossesse: Symptômes Evolution Développement. Anomalies Aspects humains Accouchement: Facteurs déterminants Travail. Difficultés Aspects humains.	II RELATIONS DE NATURE SEXUELLE Relations de nature sexuelle Marques physiques de tendresse Baiser Caresses sexuelles: signification conséquences Relations prémaritales signification conséquences Grossesse et adolescence: Discussion sociale Dimensions juridiques Dimensions psychologiques Informations	IV FECONDITE ET PLAISIR Régulation des naissances fécondité ordinée limitation raisonnée Techniques contraceptives: description fonctionnement efficacité avantages et inconvénients accessibilité opinions diverses Liste non exhaustive Avortement
UN BEBE VA NAITRE La grossesse: - aspect génital - aspect humain L'accouchement: - aspect génital - aspect humain				V MALADIES VENERIENNES Blennorragie - Syphilis définition contamination prévention symptômes, effets évolution diagnostic traitement Informations: centres de traitement remboursement responsabilité sociale.

SECTEUR SEXUALITE

Commission scolaire des Ilets: Ajoutez un crochet (XX) si les éléments notionnels ont été abordés par les enfants. (Tableau)

Mentionnez les éléments notionnels abordés en classe et non-inscrits au tableau du volet concerné.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Pour explorer ces contenus, avez-vous eu recours à des personnes-ressources ? oui ☐

non ☐

CONTENU DÉTAILLÉ DU SYSTÈME ÉCONOMIQUE

PRIMAIRE, Cycle 1 Première à 3e année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4e à 6 ou 7e année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)
CONSOMMATION Mes besoins - définition - sortes - énumération - modes de satisfaction Ma consommation - définition - formes - rôle	CONSOMMATION - notion de besoins sortes de besoins caractéristiques - notion de consommation éveil aux droits et devoirs du consommateur - notion de contrat - notion de garantie	CONSOMMATION Besoins - définition - classes - priorité Consommation - définition - formes - causes - Droits et devoirs du consommateur - Organismes de protection Sensibilisation - Cycle de l'activité économique	CONSOMMATION - provenance des besoins - évaluation des besoins - satisfaction des besoins - devoirs du consommateur - protection du consommateur
	PRODUCTION - définition - rôle - étapes de production à travers l'histoire d'un produit		PRODUCTION - notions de production - répartition de la production
TRAVAIL - ceux qui travaillent pour moi - genre de travail. - le pourquoi de leur travail, utilité	TRAVAIL - définition - sortes - secteurs d'emploi - chômage	TRAVAIL - définition et rôle - répartition de la main d'oeuvre - sortes de travail, sensibilisation - syndicat et patronat - emploi et main-d'oeuvre - salaire - droits et devoirs des travailleurs - organismes à consulter	TRAVAIL - le salaire - détermination des taux de salaire - phénomène de l'automation - automation et chômage - syndicat - salaire minimum - droits et devoirs des travailleurs
MES "SOUS" Origine de la monnaie Principales pièces de monnaie Utilisation de la monnaie Caisse Banque			LA MONNAIE - nature et fonction de la monnaie - formes de monnaie - valeur de la monnaie - système de monnaie au Canada - création de la monnaie et système bancaire
	INSTITUTIONS FINANCIÈRES - caisse et banque - services offerts - formules utilisées	INSTITUTIONS FINANCIÈRES - énumération - rôle de chacune - retrait - différences entre banque et caisse - calcul de l'intérêt	SYSTÈME BANCAIRE ET INSTITUTIONS FINANCIÈRES - système bancaire et crédit au Canada - institutions financières publiques - institutions financières privées - contrôle du crédit par la Banque du Canada - méthode de calcul du taux d'intérêt - comparaison de taux usuraires - achat à tempérament - législation sur le crédit - rôle des institutions financières - la monnaie: définition et rôle

PRIMAIRE, Cycle 1 Première à 3ème année (6 à 8 ans)	PRIMAIRE, Cycle 2 4ème à 6 ou 7ème année (9 à 12 ans)	SECONDAIRE, Cycle 1 Sec. I et II ou III (12 à 14 ans)	SECONDAIRE, Cycle 2 Sec. III, IV et V (14 à 16-17 ans)
	BUDGET - sens du budget - importance de la prévision - épargne - diverses façons de faire des sous individuellement et collectivement	BUDGET - définition et rôle - sortes de budget - secteurs de prévision - parties du budget-argent - importance - modèles	BUDGET - définition - sortes - objectifs - avantages et désavantages - formes de budget - préparation d'un budget - épargne
PUBLICITE - définition - rôle - but - formes	PUBLICITE - définition - moyens publicitaires - utilité et importance - effets - droits du consommateur	PUBLICITE - définition - rôle - moyens de diffusion utilisés - réseaux de diffusion - effets	PUBLICITE - définition - rôle - comparaison entre publicité et propagande - lois sur la publicité - droits et devoirs du consommateurs - marketing
LE MAGASIN - description physique - rôle - autres sortes d'entreprises		ENTREPRISE - formes d'entreprises - avantages et inconvénients	ENTREPRISE - formes - but - rôle - monopole, oligopole - avantages et inconvénients des divers types d'entreprises
	SERVICES PUBLICS - définition - dispensateurs de services et de biens publics - coûts		SERVICES PUBLICS - définition - énumération - rôle - impôts - le budget gouvernemental - droits et devoirs des citoyens
			OFFRE ET DEMANDE - la demande - l'offre - variations dans l'offre et la demande - équilibre et fluctuations - lois de l'offre et de la demande dans une concurrence parfaite

SECTEUR ECONOMIE (CONSOMMATION)

Mentionnez les éléments notionnels abordés en classe et non-inscrits au tableau du volet concerné.

Pour explorer ces contenus, avez-vous eu recours à des personnes-ressources ? oui ☐

non ☐

NOM DU PROFESSEUR: _____

GROUPE D'ELEVES : _____

QUESTIONNAIRE CONCERNANT

L'EXPLORATION DE THEMES

Ce questionnaire a pour but d'évaluer la pertinence, l'applicabilité, l'efficacité et les effets inattendus du programme Formation personnelle et sociale au niveau de l'exploration de thèmes.

Les responsables du programme
Formation personnelle et sociale

1. OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES

1.1 Voir "Grille d'évaluation des objectifs"...

2. DEMARCHE" AMORCE, DEROULEMENT, EN GENERAL

2.1 a) Qu'est-ce qui t'a amené(e) à aborder le(s) volet(s) en question?

b) Et de quelle manière as-tu amorcé le thème? (préciser le(s) volet(s) abordé(s))

2.2 En termes descriptifs, résume le développement:

du Bloc A:

a) L'étape de cueillette d'informations internes.

b) Celle d'informations externes.

c) L'axe valoriel: "l'élève découvre ce qui est important pour lui".

du Bloc B:

a) L'étape de l'approfondissement de l'information.

b) L'axe valoriel "l'élève est invité à se demander s'il a le goût de poser des gestes concrets face à l'information assimilée".

du Bloc C:

a) L'étape de l'orientation vers l'action.

b) L'axe valoriel "l'élève est invité à préciser quel choix personnel il entend retenir et à se demander s'il contribue à un "plus vie".

du Bloc D:

a) L'étape de l'action.

b) Celle de l'évaluation de l'action.

3. ELEMENTS NOTIONNELS

- Voir "Grille d'évaluation des contenus"...

4. ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

4.1 Comment s'est organisé le travail: les élèves travaillaient-ils seuls, en sous-groupes, en grand groupe?

4.2 Quelles activités d'apprentissage, les élèves ont-ils vécues?

5. RESSOURCES: MATERIEL DIDACTIQUE - LIEUX D'APPRENTISSAGE

PERSONNES-RESSOURCES

5.1 Si tu as eu recours à du matériel didactique lors de l'exploration de thèmes,

a) spécifie le matériel employé,

b) et le thème exploité à cette occasion.

5.2 Si certaines étapes d'exploration de thèmes se sont déroulées en dehors du cadre de la classe, précise les lieux d'apprentissage.

6. SUPPORT AUX PROFESSEURS: SUPPORT PERSONNEL, DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

(FORMATION: TABLEAU DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX)

6.1 As-tu eu besoin de support personnel au cours de la démarche d'exploration de thèmes?

7. OPINION D'ENSEMBLE FACE A L'EXPLORATION DE THEMES

7.1 As-tu le sentiment que le temps consenti à une telle démarche (de 6 à 8 semaines) est adéquat?

7.2 As-tu des suggestions à faire concernant l'organisation de la classe, les activités d'apprentissage?

7.3 Le matériel didactique est-il suffisant? Que souhaites-tu à ce propos?

7.4 Si tu avais à reprendre l'exploration de thèmes, y a-t-il des choses que tu modifierais?

7.5 As-tu été tenté d'abandonner la démarche au cours de l'exploration de thèmes?

8. REACTIONS SUSCITEES PAR LE PROGRAMME

8.1 IMPACT SUR LES ELEVES

8.1.1 As-tu (ou d'autres membres du personnel ont-ils) noté des changements dans les façons de parler et d'agir des élèves, changements qui seraient attribuables à la démarche d'exploration de thèmes à laquelle ils ont participé?

8.1.2 As-tu noté des changements au niveau des relations entre les élèves? Lesquels?

8.1.3 As-tu remarqué des changements au niveau des relations des élèves avec le professeur?

8.2 IMPACT SUR LES PROFESSEURS EXPERIMENTATEURS

8.2.1 Quels sont les effets de la démarche d'exploration de thèmes:

a) Sur ta façon de travailler en classe?

b) Et sur ta motivation à enseigner?

8.2.2 a) As-tu noté des changements dans ta façon d'être avec les élèves?

b) As-tu remarqué d'autres changements à d'autres niveaux?

8.2.3 Le fait de participer à un projet de recherche sur l'exploration de thèmes suscite-t-il des réactions chez toi?

8.3 REACTIONS DU MILIEU (PARENTS, ECOLES, ORGANISMES)

8.3.1 a) Y a-t-il des aspects du contexte de l'école qui ont facilité cette démarche?

b) Des aspects qui pourraient être améliorés?

8.3.2 Milieu extérieur (organisme, commission scolaire, etc.)

Le milieu extérieur à l'école a-t-il eu des influences sur l'application de la démarche?

9. PRINCIPALES DIFFICULTES DE L'EXPLORATION DE THEMES

QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTES RENCONTREES DANS L'APPLICATION DE LA DEMARCHE D'EXPLORATION DE THEMES

9.1 Pour toi, en tant que professeur?

9.2 Pour les élèves? Y a-t-il des types d'élèves qui fonctionnent bien à l'intérieur d'une telle démarche et d'autres non?

9.3 Pour le milieu?

10. OPINION D'ENSEMBLE FACE AU PROGRAMME EN GENERAL

10.1 Es-tu prêt(e) à continuer une expérience du genre l'an prochain?

10.2 Quelles conditions minimales juges-tu essentielles pour que tu puisses continuer à t'impliquer avec conviction, advenant que le programme devienne obligatoire?

10.3 Quelles seraient, d'après toi, les principales qualités requises pour appliquer le P.F.P.S.?

10.4 La formule des "agents multiplicateurs" (répondants) dans chacun des milieux est-elle à retenir lors de l'implantation du programme?

Merci de ta collaboration!

Nom du professeur:_____

Groupe d'élèves:_____

MISE A L'ESSAI DU PROGRAMME F.P.S.

Questionnaire - entrevue (guide)
touchant la sensibilisation à la
vie.

Message:

Ce questionnaire - entrevue vise à évaluer la pertinence, l'applicabilité, l'efficacité et les effets inattendus du programme Formation personnelle et sociale.

Tout au cours de cette entrevue, il n'existe pas de bonne, ni de mauvaise réponse. La seule vraie réponse est la tienne. Tu es plus en mesure que quiconque de cerner les faits réels quotidiens découlant de cette partie du programme. Oublions vite les faits idéalisés même si nous reconnaissons leur utilité en d'autres circonstances. Nous comptons sur votre collaboration, vous les experts en pédagogie.

Ces données serviront, en grande partie, à orienter la version finale du programme F.P.S. Cette version est susceptible de revêtir un caractère obligatoire pour le milieu éducatif.

Afin d'éprouver du plaisir à remplir ce questionnaire, nous vous invitons à répondre spontanément. Nous sommes fiers de vous accompagner dans cette démarche d'évaluation.

Les responsables du programme
Formation personnelle et sociale

Modalités envisagées:

- Un groupe de 4 ou 5 professeurs est constitué et le répondant conduit l'entrevue. L'A.D.P. responsable du programme participe à cette rencontre.

- L'entrevue se fait en deux temps.
  Pour chacune des catégories de données, les questions sont posées en bloc sauf pour les catégories 2-4-8 où le bloc sera subdivisé selon les besoins. Après chaque bloc ou subdivision:

  1) les professeurs écrivent d'une façon spontanée et personnelle leurs réponses et tirent un trait.

  2) le groupe émet alors des commentaires sur cette catégorie de données, des sous-questions peuvent être posées et chaque professeur complète, s'il le juge à propos, ses réponses.

- La durée maximale prévue pour le questionnaire-entrevue se chiffre à 180 minutes. Le temps pour chacune des catégories de données est indiqué d'une façon approximative.

- Les astériques (*) indiquent les questions prioritaires. Les autres questions ne seront posées que s'ils s'inscrivent à l'intérieur de la durée maximale prévue et à condition que les professeurs le désirent.

1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX (10 MIN.)

(objectifs de développement: tableau des objectifs)

(1) • Si tu avais à préciser davantage les objectifs du programme, tu dirais spontanément qu'après la démarche de sensibilisation à la vie, tu t'attends à ce que les élèves soient en mesure de:

2. Quelles sont, d'après les élèves, les caractéristiques de la vie? Sur quelles caractéristiques as-tu insisté le plus? le moins?

3. • Que penses-tu de l'évaluation touchant la sensibilisation à la vie? Vois-tu des liens suffisants entre les objectifs poursuivis et les critères d'évaluation?

2. [illegible] (60 MIN.)

4 • Comment as-tu amorcé cette démarche avec les jeunes? As-tu eu recours à une approche informelle avant de l'aborder formellement?

5 • Les deux temps de la démarche: le fonctionnement de la vie et les variations de la vie ont-ils été vécu séparément ou entremêlés?

6 • Si la démarche s'est déroulée en deux temps, les étapes relatives aux "variations de la vie" ont-elles été facilitées par la première partie de la démarche? Y a-t-il eu des recoupements? Y a-t-il eu plus, ou moins d'intérêt que pour la première partie de la démarche? Le thème de départ était-il exactement le même?

8 * Comment s'est déroulée l'étape de cueillette d'informations internes? celle d'informations externes? Les élèves ont-ils manifesté de l'intérêt? A-t-il été facile pour eux de mettre en commun leurs informations? Cette étape a-t-elle présenté des difficultés particulières? Si oui, lesquelles et à quoi les relies-tu?

9 * Après avoir mis en commun les informations qu'ils ont recueillies, les élèves sont invités à formuler chacun une question personnelle. Comment s'est déroulée cette étape? Comment les élèves ont-ils choisi cette question? (individuellement ou en groupe? spontanément, après beaucoup de tâtonnements, avec votre aide?)

10 * Les élèves sont ensuite invités à s'engager dans une démarche de recherche afin de répondre à leur (s) questions. Quels moyens ont-ils utilisés? Ont-ils travaillé individuellement ou se sont-ils regroupés? Ont-ils éprouvé de l'intérêt pour cette démarche? Ont-il éprouvé des difficultés particulières? Y a-t-il des élèves qui ont refusé de faire cette démarche ou qui l'ont escamotée? Si oui, cela a-t-il eu des retombées sur la classe?

10 • Comment les élèves ont-ils procédé pour communiquer leurs résultats de recherche au reste du groupe? Ont-ils eu besoin de beaucoup de support? Si oui, comment as-tu procédé? Cette étape a-t-elle été intéressante ou lassante pour le groupe-classe?

ii Parmi les 10 étapes de la démarche de sensibilisation à la vie, certaines ont-elles été regroupées, éliminées ou oubliées? Si la démarche s'est déroulée intégralement, le passage d'une étape à l'autre s'est-il fait facilement?

12 Quelles étapes dans la sensibilisation à la vie ont été particulièrement difficiles

- pour vous?
- pour les élèves?

13 Quelles étapes ont été particulièrement faciles?

14 Quelles étapes ont suscité le plus d'intérêt et de satisfaction de la part des élèves?

15 * L'emploi des termes "je pense que" et "on pense que" aux 5e et 10 étapes t'apparaissent-ils importants?

16 * L'approche de sensibilisation à la vie proposée dans le cadre du programme F.P.S. t'apparaît-elle adaptée aux élèves? trop abstraite?

17 * As-tu le sentiment que le temps consenti à une telle démarche (de 6 à 8 semaines) est trop long? trop court? adéquat?

18 * As-tu été tenté d'abandonner la démarche au cours de la sensibilisation à la vie? Crois-tu que la répétition d'une telle démarche pendant 11 ans soit pertinente? lassante pour les élèves? As-tu une proposition à faire en ce sens?

- 9 -

3. ELEMENTS NOTIONNELS (10 MIN.)

1° * Sur quoi, précisément, a porté cette démarche de sensibilisation à la vie? Sur la vie des plantes? des animaux? des êtres humains en général? sur leur vie personnelle? sur la vie des groupes? sur la vie de la classe?...

2° * Comment et par qui a été choisi ce thème?

3° * Certains contenus d'apprentissage ont-ils été abordés et acquis par le biais de cette démarche de sensibilisation à la vie?

12 Même si la démarche en est une de sensibilisation, les élèves sont-ils en mesure de distinguer le vivant du non-vivant?

13 Sont-ils en mesure de discerner ce qui contribue au maintien et au développement de la vie et ce qui contribue à sa destruction?

4. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET ORGANISATION PÉDAGOGIQUE (20 MIN.)

(voir aussi les renseignements généraux)

24 * Comment s'est organisé le travail: les élèves travaillaient-ils seuls? en sous-groupes, en grand groupe? S'ils travaillaient en sous-groupes, les sous-groupes étaient-ils fixes ou flexibles?

25 * Quelles activités d'apprentissage, les élèves ont-ils vécu?

26 * As-tu des suggestions à faire concernant l'organisation de la classe, les activités d'apprentissage?

24 * La démarche de sensibilisation à la vie s'est-elle faite à l'intérieur d'une matière déjà au programme? Si oui, de quelle façon? Si non, pourrait-elle être intégrée à une discipline scolaire? De quelle manière l'intégration serait-elle réalisable (conditions)? Est-ce souhaitable?

25 * Crois-tu qu'il soit important de faire de cette démarche de sensibilisation à la vie, une démarche à part? Pourrait-elle être fondue aux démarches d'exploration de thèmes? à d'autres activités?

5. RESSOURCES: MATERIEL DIDACTIQUE - LIEUX D'APPRENTISSAGE

PERSONNES - RESSOURCES (5 MIN.)

2$ • As-tu eu recours à du matériel didactique lors de la démarche? Si oui, lequel?

3o • Y a-t-il des étapes de la démarche qui se sont déroulées en dehors du cadre de la classe?

4. • As-tu eu recours à des personnes-ressources lors de la démarche? Si oui, dans quel sens?

6. INFLUENCE DU MILIEU (ECOLE, PARENTS, ORGANISMES) SUR L'APPLICATION DU PROGRAMME (10 MIN.)

32 • Y a-t-il des aspects du contexte de l'école qui ont facilité cette démarche? des aspects qui y ont nui?

33 • Le milieu extérieur à l'école a-t-il eu des influences sur l'application du programme?

7. SUPPORT AUX PROFESSEURS: SUPPORT PERSONNEL.

DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES (5 MIN.)

(stages: tableau de renseignements généraux)

34 • As-tu eu besoin de support personnel au cours de la démarche de sensibilisation à la vie?

35 • Le guide pédagogique pratique s'avère-t-il un bon instrument pour cette démarche?

8. RÉACTIONS SUSCITÉES PAR LE PROGRAMME (40 MIN.)

8.1 Impact sur les élèves

36 * Comment les élèves se sentent-ils dans cette démarche? Leur démarche? Leur degré d'intérêt est-il élevé?

37 * As-tu (ou d'autres membres du personnel ont-ils) noté des changements dans les façons de parler et d'agir de vos élèves, changements qui seraient attribuables à la démarche de sensibilisation à la vie à laquelle ils ont participé?

38. Les élèves ont-ils développé des attitudes de plus grand respect à l'égard de la vie? Sont-ils soucieux de s'assurer et d'assurer autour d'eux une qualité de vie? Sur quoi te bases-tu pour dire ça?

31. * As-tu noté des changements au niveau des relations entre les élèves? Lesquels?

40 * As-tu remarqué des changements au niveau des relations des élèves avec le professeur?

41 * Les élèves ont-ils réagi face au fait de participer à un projet de recherche?

8.2 Impact sur les professeurs expérimentateurs

42 * Comment te sens-tu à l'intérieur de la démarche de sensibilisation à la vie? As-tu de l'agrément à appliquer le programme? Quels sont les effets sur ta motivation à enseigner? sur ta façon de travailler en classe?

43 * As-tu noté des changements dans ta façon d'être avec les élèves? As-tu remarqué d'autres changements à d'autres niveaux?

44.* Le fait de participer à un projet de recherche suscite-t-il des réactions chez toi?

8.3 Réactions du milieu (école, parents, organismes)

Parents des élèves impliqués.

45. * Y a-t-il eu communication au sujet de la sensibilisation à la vie? Par qui ont-ils été informés de l'existence du programme? Adhèrent-ils à la philosophie du programme et à la démarche pédagogique? Le programme a-t-il un impact chez ces parents?

Elèves non impliqués.

46 * Connaissent-ils l'existence du programme? Le programme les attire-t-ils? Cherchent-ils à l'obtenir? Si oui, sur quoi te bases-tu pour dire ça?

Collègues de travail, directeurs, organismes.

43. * Y a-t-il eu communication au sujet de la sensibilisation à la vie? Ont-ils cherché à comprendre le programme? Adhèrent-ils à la philosophie du programme et à la démarche pédagogique? Se montrent-ils coopératifs à l'application du programme avec les implications que ce dernier comporte sur l'aspect gestionnaire et la dimension socio-affective du milieu?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. EXIGENCES PARTICULIERES DU PROGRAMME (0 MIN.)

Quelles sont les exigences de la démarche de sensibilisation à la vie :

4'j pour toi, en tant que professeur?

4q pour les élèves?

5e pour le milieu (école, parents, organismes)?

10. PRINCIPALES DIFFICULTES D'APPLICATION DU PROGRAMME (15 MIN.)

Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'application de la démarche de sensibilisation à la vie:

S1 * pour toi, en tant que professeur?

S2 * pour les élèves? Y a-t-il des types d'élèves qui fonctionnent bien à l'intérieur d'une telle démarche et d'autres non? Pouvez-vous les caractériser?

S3 * pour le milieu?

- S'il y a lieu. A quoi attribues-tu le retard de la mise à l'essai?

11. OPINION D'ENSEMBLE FACE AU PROGRAMME (15 MIN.)

Quels sont les avantages et les inconvénients de la démarche de sensibilisation à la vie:

54 * **pour toi, en tant que professeur?**

55 * **pour les élèves?**

56 * **pour le milieu?**

12. SUGGESTIONS DE MODIFICATIONS AU PROGRAMME (10 MIN.)

4.) * Si tu avais à reprendre la démarche, y a-t-il des choses que tu modifierais?

5) * As-tu appliqué la démarche de sensibilisation à la vie, l'an dernier? As-tu modifié ton approche et si oui, dans quel sens?

6) * Les élèves vivant une 2e démarche de sensibilisation à la vie se comportent-ils, lors de la démarche, différemment des enfants qui n'ont pas connu une telle expérience?

60 * Y a-t-il des occasions où tu t'es dit qu'il aurait été plus simple ou plus efficace d'aborder le thème du "respect de la vie" ou de la "qualité de vie" en procédant à partir d'une approche différente? Si oui, peux-tu préciser?

61 Autres commentaires:

NOM DU PROFESSEUR:_____

GROUPE D'ELEVES:_____

GRILLE D'EVALUATION DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES RELIES AU PROGRAMME FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

I.1.1. OBJECTIFS GENERAUX

A partir de la démarche que vous avez faite dans le cadre des explorations de thèmes, certains objectifs généraux vous ont paru plus importants que d'autres. Cochez (X) selon le degré d'importance que vous avez accordé à chacun des objectifs.

I. CUEILLETTE D'INFORMATIONS

A) INTERNES

OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE DE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
Reconnaître ce qu'il pense			
Identifier ses besoins			
Connaître ce qu'il ressent			
Percevoir les changements constants de sa réalité intérieure			
Cerner ce qui a le plus d'importance pour lui			

B) EXTERNES

S'informer à travers les media			
Percevoir correctement une réalité extérieure plus englobante			
En percevoir complexité, mouvement et nuances			
Distinguer entre ses projections et la réalité extérieure			
Saisir l'expérience subjective exprimée par autrui			

2. APPROFONDISSEMENT DE L'INFORMATION

AXE VALORIEL

OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE DE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
S'intéresser aux êtres vivants			
Etre sensible aux manifestations de la vie			
Etre sensible aux variations d'intensité de la vie			

A) ANALYSE

Identifier ses intérêts et ses interrogations			
Les décomposer en leurs éléments essentiels			
Approfondir les divers faits les plus importants pour lui			
Utiliser les ressources disponibles et/ou nouvelles			
Saisir les effets de l'interaction soi - environnement			

B) SYNTHESE

Comprendre les relations entre divers faits			
Pondérer les divers éléments entre eux			
Se faire une signification d'ensemble			
Intégrer cette nouvelle signification dans son identité			
S'adapter à son identité changeante			

3. ORIENTATION VERS L'ACTION

AXE VALORIEL

OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE DE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
Réagir émotivement aux variations de la vie			
Identifier l'importance et la valeur qu'il accorde à la vie			
Maximiser la place des aspects vivants de lui-même			

A) EXPLORATION

Inventorier les diverses actions possibles			
Tenir compte des possibilités du milieu et des siennes			
Savoir dans quelle mesure il peut les modifier			
S'interroger spontanément sur les conséquences de ses actes			
Prévoir les conséquences immédiates et lointaines de ses actes			

B) CHOIX

Constater l'importance de ses décisions			
Tenir compte des conséquences prévues de ses actes			
Créer sa hiérarchie personnelle en termes d'importance			
Savoir quand il décide lui-même			
Prendre lui-même ses décisions			

AXE VALOR'EL

OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE DE:	DEGREDD'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS		
	ELEVE	MOYEN	FAIBLE
Protéger ce qu'il découvre de vivant en lui			
Protéger l'existence et l'intégrité des autres êtres vivants			
Travailler à améliorer son environnement pour le rendre plus propice à la vie			

4. ACTION ET EVALUATION DE L'ACTION

Agir concrètement en fonction de ses choix			
Evaluer les conséquences de ses actions			
Modifier, s'il y a lieu, ses choix inefficaces			

I.1.2 OBJECTIFS SPECIFIQUES

A partir des explorations de thèmes que vous avez faites, cochez (X) selon le degré d'importance que vous avez accordé à chacun des objectifs.

	OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
1. SANTE	D'acquérir des connaissances sur les principaux facteurs favorisant le développement maximal de la santé			
	Dans un contexte d'amélioration de la vie, de comprendre le rôle des principaux facteurs favorisant ou défavorisant la santé, tant physique que mentale			
	De reconnaître les effets de ces facteurs dans sa vie personnelle et dans la vie autour de lui			
	D'intégrer les connaissances acquises en posant dans sa vie quotidienne des gestes concrets selon ce qui lui apparaît désirable au point de vue santé			
2. FAMILLE	D'identifier les principaux facteurs intervenant dans ses communications et dans ses relations au niveau de la famille			
	De réaliser progressivement que la famille est avant tout un milieu d'échange et de partage et de réaliser comment sa vie personnelle en est influencée			
	De comprendre la complémentarité des rôles et la nécessité de la contribution personnelle de chacun des membres de la famille pour l'établissement d'une certaine harmonie dans la vie quotidienne			
	Dans un climat d'ouverture, d'intervenir auprès des membres de sa famille de façon à améliorer les conditions nécessaires à la satisfaction de ses besoins réels			

	OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
3. CIVISME	D'acquérir les connaissances et de développer les attitudes pertinentes à la vie en groupe (famille, classe, amis, communauté, société)			
	De se sensibiliser aux principaux problèmes sociaux de son entourage			
	De comprendre de plus en plus en profondeur les influences exercées sur lui par le groupe et réciproquement ainsi que les droits et les devoirs mutuels			
	Dans une perspective d'ouverture sur le monde, de s'engager activement sur la voie de la solidarité, de la compréhension et du respect des diverses caractéristiques ethniques et culturelles.			
4. SEXUALITE	D'avoir accès aux informations répondant aux besoins ressentis aux diverses étapes de son développement			
	De reconnaître progressivement la présence de la dimension sexuelle et de ses principales manifestations en lui comme chez autrui			
	De comprendre le caractère d'égalité, de réciprocité et de complémentarité des rôles sexuels			
	De comprendre l'importance des rapports fondés sur le respect mutuel et la responsabilité.			
	Dans le cadre des lois de la société, d'être capable, à l'âge adulte, de vivre sa sexualité selon ses normes personnelles en autant que cela ne porte pas atteinte à la liberté sexuelle d'un autre individu			
	De respecter les attitudes individuelles ou collectives concernant la sexualité			

5. ECONOMIE

OBJECTIFS VISANT A RENDRE L'ELEVE CAPABLE:	DEGRE D'IMPORTANCE ACCORDE AUX OBJECTIFS SUIVANTS: ELEVE	MOYEN	FAIBLE
De connaître les opérations financières courantes.			
De connaître les moyens coopératifs et les organismes pouvant aider à résoudre les principaux problèmes économiques des citoyens.			
De découvrir l'influence de la publicité sur ses habitudes de consommation.			
De découvrir les principales caractéristiques du monde du travail et de l'activité économique, jugées essentielles à tout travailleur.			
De déterminer ses besoins réels, face à l'ensemble des biens existants.			
De résoudre de manière avertie les problèmes courants concernant le budget et la consommation.			

1.1.3 Ce point est reporté à la fin du questionnaire-entrevue (si le temps le permet).

Quelques objectifs spécifiques se rapportant aux volets du P.F.P.S. peuvent avoir été touchés à différentes occasions avec tout le groupe-classe en dehors des explorations de thèmes. Placez un astérisque (*) à droite de ces objectifs.